



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE IDENTIDADE E MEMÓRIAS

KARLA ALEXANDRA DANTAS FREITAS ESTRELA

**CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO CURSO DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES DA
UFPB: ENTRE A LAICIZAÇÃO E A CONFSSIONALIDADE**

Recife

2023

KARLA ALEXANDRA DANTAS FREITAS ESTRELA

**CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO CURSO DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES DA
UFPB: ENTRE A LAICIZAÇÃO E A CONFESSIONALIDADE**

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

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

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anáise de Santana Santos, CRB-4/2329

E82c

Estrela, Karla Alexandra Dantas Freitas.

Construção identitária do curso de Ciências das Religiões da UFPB: entre a laicização e a confessionalidade. / Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela. – Recife, 2023.

148 f.

Orientadora: Aurenéa Maria de Oliveira.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

Inclui Referências

1. Educação. 2. Identidade. 3. Ensino religioso. 4. Ciência e religião. I. Oliveira, Aurenéia Maria de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-048)

KARLA ALEXANDRA DANTAS FREITAS ESTRELA

**CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO CURSO DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES DA
UFPB: ENTRE A LAICIZAÇÃO E A CONFSSIONALIDADE**

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

Aprovada em: 24/02/2023

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

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

Prof. Dr. Marcos Vinícius de Freitas Reis (Examinador Externo)
Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. José Luis Simões (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

A Deus que me ensinou a enxergar as pessoas e acolhê-las, apesar e além das nossas diferenças e formas de ver a vida.

Ao meu pequeno Francisco, amor de mamãe, pelos sorrisos, olhares e abraços que dissipam meu cansaço e minha vontade de desistir.

A minha família, meus pais e irmão pelo incentivo moral e emocional.

Ao meu companheiro de vida, Pedro, por em todas as horas segurar minha mão e não me deixar desistir, sempre me lembrando que eu posso tudo desde que seja para o bem e para a justiça.

A Natalle e Rodrigo (cunhada e concunhado), alegres, acolhedores e parceiros, pelo maravilhoso ano de 2018, que vivi em seu lar dividindo a vida e edificando um laço de amizade precioso, fazendo do início da minha jornada doutoral, um período mais leve e feliz.

A minha orientadora, professora Aurenéa Maria de Oliveira, pela acolhida, paciência, humanidade e ensinamentos.

A minha prima Monaliza e a amiga Rosário que me ajudaram a tirar algumas pedras desse caminho.

A Patrícia, Marcela e Gina pela parceria em todas as dificuldades que partilhamos, pelas lágrimas e sorrisos que deixamos pelo caminho.

Aos professores e ex-alunos do curso de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba pela disponibilidade em gravar as entrevistas por videoconferência, em meio ao caos que foi a pandemia de 2020.

Ao professor Cícero Agostinho Vieira (*in memoriam*) quem me apresentou à Educação com toda a sua beleza e dureza, e seria o revisor desse trabalho, mas partiu antes que eu pudesse terminar, toda minha gratidão pelos ensinamentos e carinho.

Ao professor Edilson Fernandes por me ajudar na minha formação.

RESUMO

Esta pesquisa destacou o curso de licenciatura em Ciências das Religiões (CR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a constituição laica do Ensino Religioso (ER), a partir de uma investigação dos discursos de professores e alunos egressos desta licenciatura, bem como, do seu Projeto Político Pedagógico. Escolhemos a Universidade Federal da Paraíba por esta ser uma instituição pública, portanto sem vínculos confessionais. Nossa intenção foi a de identificar as ideologias que se encontram atuantes ao que os sujeitos entrevistados e o Projeto Político Pedagógico do curso consideram importantes para a preservação da laicidade no contexto educacional atual e compreender como acontece a dinâmica dessa formação identitária de professores na perspectiva de ressignificar o Ensino Religioso nas escolas numa perspectiva não proselitista. Para isso, fizemos uso da Teoria do Discurso (TD) elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e da metodologia da Análise de Discurso Francesa (AD) em Eni Orlandi e Michel Pêcheux.

Palavras-chaves: educação; identidade; ensino religioso; ciência e religião.

ABSTRACT

This research highlighted the undergraduate degree in Religious Science at the Federal University of Paraíba (UFPB) for the secular constitution of Religious Education, based on an investigation of the speeches of professors and students who graduated from this degree, as well as its Pedagogical Political Project. We chose Federal University of Paraíba because it is a public institution, therefore without religious ties. Our intention was to identify the ideologies that are active in what the interviewed subjects and the pedagogical political project of the undergraduate degree consider important for the preservation of secularism in the current educational context and to understand how the dynamics of this identity formation of teachers happens in the perspective of re-signifying teaching religion in schools from a non-proselytizing perspective. For this, we used the Discourse Theory developed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and the methodology of French Discourse Analysis based on Eni Orlandi and Michel Pêcheux.

Keywords: education; identity; religious education; science and religious.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Objetivos centrais das entrevistas com os docentes da licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB	90
Quadro 02 - Objetivos centrais das entrevistas com os alunos egressos da licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD Análise do Discurso

ANPTECRE Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião.

ANPTER Associação Nacional de Pós-Graduação em Teologia e Ciências da Religião

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE Conselho Estadual de Educação

CEER Conselho Estadual de Ensino Religioso

CF Constituição Federal

CFE Conselho Federal de Educação

CH Ciências Humanas

CIER Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso

CNE Conselho Nacional de Educação

COER Comissão Estadual de Ensino Religioso

CONSEPE Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CR Ciências da(s) Religião(ões)

ER Ensino Religioso

FONAPER Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso

FURB Fundação Universidade Regional de Blumenau

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

ONU Organização das Nações Unidas

PCNER Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Religioso

PPG-CR Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões

PPGE Programa de Pós-graduação em Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

PUCPR Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SOTER Sociedade de Teologia e Ciências da Religião

TD Teoria do Discurso

UEA Universidade do Estado do Amazonas

UEPA Universidade Estadual do Pará

UERN Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB Universidade Federal da Paraíba
UFPE Universidade Federal de Pernambuco
UFS Universidade Federal de Sergipe
UMESP Universidade Metodista de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ETNOCÍDIO E XENOFOBIA NO BRASIL: PONDERAÇÕES SOBRE SEQUELAS DO ENSINO RELIGIOSO NAS PRÁTICAS ESCOLARES.....	23
1.1 HISTÓRIAS DE INTOLERÂNCIA, ETNOCÍDIO E XENOFOBIA NOS PRIMEIROS SÉCULOS DO NOVO MUNDO: A IGREJA CATÓLICA, SEUS DITAMES E OMISSÕES.....	25
2 A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) NO BRASIL	41
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA(S) CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) NO BRASIL	44
2.2 CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES NA PARAÍBA	59
3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	63
3.1 DISCURSO, HEGEMONIA E ANTAGONISMO NA TEORIA DO DISCURSO (TD)	67
3.2 NOTAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E DISCURSO.....	70
3.3 CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURAL: CONHECIMENTO, IDENTIDADE E POLÍTICA	74
3.4. ANÁLISE DE DISCURSO: EM BUSCA DAS IDEOLOGIAS	85
4 REFLETINDO SOBRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA LICENCIATURA DA UFPB: O QUE DIZEM OS SUJEITOS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO?	88
4.1 O QUE DIZ O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)?.....	91
4.2 O QUE DIZEM OS DOCENTES?	112
4.3 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES EGRESSOS?	124
4.4 RELAÇÕES TECIDAS NAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	141

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B - ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS

**ANEXO A - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende refletir sobre a contribuição ou não do curso de Ciências das Religiões (CR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a constituição laica do Ensino Religioso (ER), a partir de uma investigação dos discursos dos professores e ex-alunos da licenciatura em CR desta universidade, bem como, do seu Projeto Político Pedagógico. O objetivo geral foi identificar as ideologias que se encontram inerentes ao que os sujeitos e o documento consideram importante para a preservação da laicidade no contexto educacional atual e compreender como acontece a dinâmica dessa formação de professores na perspectiva de ressignificar a disciplina no currículo escolar.

O ER foi e ainda é um grande fomentador de debates sobre a permanência do princípio de laicidade no Brasil, e a disputa das bancadas parlamentares sobre o direito de reger como se dará este ensino no país, não é recente. Se acompanharmos a história da educação brasileira observaremos que, durante séculos, a Igreja Católica teve poder, não apenas em torno da educação, mas sobre a administração da então colônia portuguesa.

A presença jesuítica, durante a época da colonização, já permeava uma intenção dicotômica de conquistar, através da catequização, mais adeptos para a religião católica, haja vista sua perda de espaço com a reforma protestante que acontecia na Europa naquela mesma época. O “adestramento” dos indígenas para facilitar o trabalho de exploração (e escravidão, diga-se de passagem) pelos colonizadores, finalizou esse processo.

A grande problemática, já neste momento histórico, foi a invasão não só física e territorial, mas cultural e patrimonial de todo um povo que aqui já vivia e que, sendo “descoberto” / encoberto, não foi respeitado em seus costumes e hábitos por serem considerados selvagens e/ou incivilizados, tendo em vista o constante pensamento eurocêntrico de que só é bom, correto e civilizado o modo de vida dos invasores (DUSSEL, 1993).

O conhecimento que temos sobre esse pensamento que os “homens do mar” tinham sobre os nativos vem das evidências expostas nas cartas enviadas ao rei de Portugal, D. Manoel, tanto pelo escrivão Pero Vaz de Caminha, quanto pelos padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, que apresentavam uma certa visão ambígua: ao passo que o escrivão em sua carta *Mundus Novus* descrevia os indígenas como “índios mansos, vivendo de forma paradisíaca, de acordo com a lei natural”; os jesuítas os percebiam como sendo “cães ao se comerem e se matarem, e porcos nos vícios e na maneira de se tratarem” (DOMINGOS, 2009).

Essa percepção de superioridade com que os portugueses se colocavam diante dos povos nativos, serviu como instrumento de controle e dominação, mas é possível que tudo tenha

partido do sentimento de assombro e negação (xenofobia) diante da diversidade, do diferente que até hoje acarreta tantos crimes e improbidades.

Ah... O diferente, como é difícil, ainda hoje, lidar com o que nos afronta em nossas certezas e convicções, ainda mais quando se vive num país que se afirma “laico”, onde todas as pessoas “são livres” para professar sua fé, onde terreiros são invadidos e incendiados¹, onde imagens de santos católicos são comparadas a garrafas de refrigerante e chutadas², o país onde o túmulo de uma referência religiosa é vandalizado³... Um país racista que tem como padroeira uma santa negra. Este é o Brasil!

A intolerância é resultado, na maior parte das vezes, do estranhamento do outro, da incompreensão de seus gestos, atos e cultura. Ao perceber “o outro” como estranho, diferente, a reação inicial é de “autodefesa”, do procurar defender-se antes de ser atacado, de impor-se frente ao desconhecido a fim de não ser por ele dominado. É a reação do Homem diante de um mundo cada vez mais hostil e competitivo. Ao contrário do que possa parecer, a laicidade é um princípio que assegura a liberdade de consciência e garante o livre exercício aos cultos (DOMINGOS, 2009, p. 57).

Misturado em suas cores, raças, religiões, costumes e descendências, o Brasil poderia optar por ensinar sobre respeito às diversas religiões, não fosse a mentalidade de certos grupos hegemônicos que defendem que servir a Deus é julgar as pessoas e obrigá-las a seguir uma religião, ideologia e cultura impostas, proibindo-as de professar uma fé diferente da do outro, desrespeitando o que consta na Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, aprovada pela ONU em 1992:

Artigo 1 Os Estados protegerão a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias dentro de seus respectivos territórios e fomentarão condições para a promoção de identidade. [...] Artigo 4 inciso 2 Os Estados adotarão medidas para criar condições favoráveis a fim de que as pessoas pertencentes a minorias possam expressar suas características e desenvolver a sua cultura, idioma, religião, tradições e costumes, salvo em casos em que determinadas práticas violem a legislação nacional e sejam contrárias às normas internacionais.⁴ (Grifo nosso, ONU, 1992)

¹ Em maio de 2018 em Nova Iguaçu-RJ, em outubro de 2017 na cidade de Luziânia-GO e em novembro de 2017 na cidade de Jundiaí-SP, dentre outros. (Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/03/29/terreiro-de-candomble-e-depredado-em-nova-iguacu-religiosos-foram-expulsos.ghtml>)

² Aqui nos referimos à postura do apóstolo Agenor Duque que durante uma pregação em 2017, comparou a imagem de uma santa católica com uma garrafa de refrigerante, derrubando-a no chão (Fonte: <https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2017/09/11/pastor-compara-nossa-senhora-a-garrafa-de-coca-cola-e-revolta-em-catolicos.htm>) e ao pastor Sérgio Von Helder que aparece em um vídeo de 1995 chutando uma imagem católica (Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/01/brasil/36.html>).

³ Em 2015 e 2017 o túmulo onde está sepultado o corpo do médium Chico Xavier sofreu violação e vandalismo. (Fonte: <https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/desagradavel-desabafa-filho-de-chico-xavier-apos-ato-de-vandalismo-em-vidro-que-protege-busto-do-medium.ghtml>)

⁴ Neste grifo cabe uma inferência sobre a postura tendenciosa que a ONU vem exercendo ao longo dos anos sobre o que é contrário às normas internacionais, mas isso é assunto para capítulos mais adiante.

No entanto, infelizmente, é preciso considerar que aqui, embora a própria Constituição Federal defenda o princípio da laicidade do Estado, ela não acontece de fato e de direito, pois, o país ainda vivencia a ideia colonial de ter uma religião cristã como oficial, o que é bastante evidente ao observar prédios públicos ornamentados com imagens de crucifixos ou santos católicos, a leitura da bíblia feita ao se iniciar algumas sessões parlamentares, a frase “Deus seja louvado” escrita nas cédulas da moeda nacional, além dos feriados religiosos referentes apenas às festividades católicas.

Diante disso, o crescimento considerável da religião protestante no país não representa uma melhora nesse cenário proselitista nacional posto que, discursos de intolerância aumentaram e se acirraram a partir da inserção de representantes de determinados setores advindos desta, como os pentecostais e neopentecostais, por exemplo, na política, o que vem respingando ideologia cristã (e, portanto, proselitista) de maneira importante na formação e funcionamento da educação brasileira. Neste aspecto, perguntamos qual impacto social e econômico haveria se o contrário acontecesse? Ou seja, imaginemos que uma comunidade de religião afro erguesse uma imagem de um orixá em praça pública⁵? Ou uma bancada Hindu proibisse o consumo de carne e bebidas alcoólicas em todo o país? Em que medida, as pessoas se sentiriam atingidas em seu direito de livre escolha sobre sua forma de viver? E os empresários? O que pensariam sobre isso? Essas questões parecem irrelevantes, mas são reveladoras da dificuldade do exercício da alteridade no Brasil, exercício este que se perde diante de convicções religiosas inconsequentes que reverberam sobre decisões para o futuro de um país continental.

Colocar-se no lugar do outro é difícil porque nos obriga a se desprender o mínimo que seja de nossas crenças, para pensar sobre o direito do outro. E essa é uma constatação da nossa pesquisa de mestrado, onde ao se investigar discursos de gestores, professores de Ensino Religioso (ER) e alguns de seus alunos, em escolas públicas estaduais da Paraíba, percebemos o quanto era problemático se afastarem de suas convicções religiosas para operar em prol de uma educação voltada para a alteridade. Isso ocorria porque a maioria deles enxergava no Ensino Religioso uma disciplina salvadora, responsável pela formação moral e disciplinadora, isto é, aquela que os ajudava a encontrar o sentido de suas vidas, livrando-os da lógica de

⁵ Como já existem em alguns espaços de cidades brasileiras (não tão frequentes quanto às católicas), mas que sofrem com a perseguição e o vandalismo, como o caso na cidade de Brasília em 2016, quando a estátua de Oxalá exposta na Praça dos Orixás foi incendiada. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-04/imagem-do-orixa-oxala-e-incendiada-em-brasil>

desobediência aos “bons costumes” e aos valores cristãos, o que ameaçava a liberdade religiosa dos que não corroboravam com a fé dos entrevistados (ESTRELA, 2016).

Tentativas de afastar essa perspectiva educacional valorativa cristã, e consequentemente o ER, se deram por aqui desde o Marquês de Pombal, porém, quando este afastou os jesuítas e seu método proselitista de ensino para implantar um novo modelo de formação, ele não o fez para garantir a “liberdade” plural/religiosa das pessoas, mas por interesses econômicos de fazer um ensino mais eficiente para a formação de mão de obra laboral, objetivando o enriquecimento da colônia de D. José I. Da mesma forma, o regime do padroado, instalado na época do Império, que dava aos reis poderes para designar quem quisesse para cargos eclesiásticos, em troca de proventos para manter a Igreja, demonstrava que o que menos importava nessa relação Igreja x Estado era a liberdade e bem estar das pessoas quanto às suas religiosidades.

Prova disso foram às contínuas perseguições que aconteceram aos não-cristãos durante toda a história do Brasil, não só com o discurso de aculturação sobre os indígenas, passando pela demonização da religiosidade dos povos que aqui foram escravizados, mas também como a Inquisição, que através do Tribunal do Santo Ofício, perseguia em terras brasileiras, desde a colonização, todos os hereges que tinham práticas diferentes do ensinamento da Igreja Católica. Neste último caso, como não apenas os padres, mas qualquer pessoa leiga, poderia denunciar anonimamente práticas de heresia, esse tipo de costume era utilizado, por exemplo, como acerto de contas e vingança entre vizinhos, o que demonstra total desinteresse em manter, no mínimo, a ordem e a paz entre as pessoas, pregada pelo Cristo em que eles diziam crer (DUSSEL, 1993).

As disputas que se sucedem até hoje, quanto ao poder de definir sobre a laicidade ou não do Estado, também demonstram muito mais um sentimento político do que qualquer outro. Prova isto, o fato de que a questão da permanência do Ensino Religioso nas escolas brasileiras passou por várias Constituições e Leis, mas apenas na LDB de 1996, o Estado assume o ônus sobre a oferta da disciplina, o que sempre foi negado e, por isso, acarretou muitas frestas que deixavam as instituições religiosas (esmagadoramente a católica) assumirem esta disciplina, pois não oferecia remuneração aos professores, o que representava uma vitória para os movimentos laicos, visto que, sem remuneração por parte do estado, as escolas públicas dificilmente poderiam oferecer a disciplina.

E, por falar em laico, há de se abrir um parêntese para explicar a diferença entre laicidade e laicismo, pois embora as duas palavras tenham a mesma origem, com o passar dos anos, elas tomaram significados muito diferentes. Assim, laicismo é algo muito próximo de uma espécie de ateísmo oficial, pois repreende completamente manifestações religiosas em espaços públicos ou a interferência de lideranças religiosas na política, por exemplo. Opõe-se

completamente a qualquer crença numa transcendência e considera as religiões como alienação (DOMINGOS, 2009). Estados laicistas, como a França de hoje em dia, após anos de conflito, não admitem símbolos religiosos em repartições públicas e proíbe alunos de usarem acessórios ou vestuários que transpareçam sua religião, além de não poderem alegar nenhum motivo religioso para se opor ou contestar o direito de um professor ensinar um conteúdo, por exemplo.

Por sua vez, a laicidade não está relacionada ao anticlericalismo ou mesmo com ateísmo. Não se refere ao antirreligioso no social, mas ao arreligioso na esfera pública (DOMINGOS, 2009). Na historicidade da problemática introdução de um Estado laico na França do século XIX, e relacionando com o que acontecia no Brasil na mesma época, Domingos (2009) explica que o espírito da reforma brasileira para se tornar um Estado laico remete ao conceito de que

O princípio da laicidade é, ao mesmo tempo, o de afastamento da religião do domínio público e administrativo do Estado, e do respeito ao direito de cada cidadão de ter ou não ter uma convicção religiosa e de professá-la. Tem como ideal a igualdade na diversidade, o respeito às particularidades e a exclusão dos antagonismos. Por igualdade na diversidade entende-se o igual respeito a todas as religiões e àqueles que não professam nenhuma religião. (...) A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses (DOMINGOS, 2009, p. 50-51, grifo nosso).

Mais adiante, a autora reforça a diferença entre a laicidade e a liberdade religiosa, enfatizando a importância do Estado laico para combater a intolerância religiosa, pois aquela está para além da liberdade religiosa que se restringe, apenas, ao direito em escolher uma religião para professar. A laicidade por sua vez, inclui não apenas essa possibilidade de escolha, mas o direito de não ter religião. Assim é possível, numa dimensão laica, se minimizar o sentimento de guerras religiosas, quando do mesmo modo que se é permitido o culto às religiões, também é permitida às escolas, ao invés de catequizar, debaterem sobre o fenômeno religioso e seus aspectos históricos, culturais e sociais naquela sociedade.

De fato, em conformidade com a Declaração de princípios sobre a tolerância, aprovada pela UNESCO na Assembleia Geral da ONU em 1995

Artigo 4º - 4.1 A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros. (UNESCO, 1995)

Considerando essas colocações e o surgimento, nos últimos anos, de cursos de Ciências da Religião (ou das Religiões, no caso da Universidade Federal da Paraíba) em diversas instituições de ensino superior, voltados à formação de pesquisadores e professores para atuar no estudo da história e do fenômeno religioso, reiteramos que nosso problema de pesquisa é

compreender como esses cursos (mais especificamente a licenciatura em Ciência das Religiões da UFPB) se posicionam frente à problemática epistemológica do Ensino Religioso num contexto pós-estruturalista que envolve um ambiente de constante desconstrução de modelos e dogmas. Para isso, partimos de um debate sobre como o ER vem se adaptando a esse cenário de reconstrução e ressignificação, em nosso caso especificamente das identidades, e como ele gerou e vem gerando sequelas históricas nesse processo.

Por hora, adentramos na polêmica discussão sobre a permanência ou não do Ensino Religioso nas escolas brasileiras, mas não no sentido de nos posicionarmos ferrenhamente de um lado ou de outro, mas no de tentarmos compreender quem são os atores que compõem esse contexto e como eles significam essa situação conflituosa. Como colocado, por muitos anos o Estado brasileiro não se responsabilizou pela regulamentação dessa disciplina no país, visto a tradição dela estar nas mãos de religiosos e, assim, colocar-se na linha de frente dos debates entre grupos religiosos e pesquisadores que divergem, até hoje, sobre a manutenção ou não desse componente curricular na grade escolar de disciplinas.

Silva (2018) teceu uma reflexão sobre os desafios que o Ensino Religioso, agora tido como área do conhecimento na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfrenta, visto que a disciplina, embora seja uma das mais antigas do currículo escolar nacional, nunca tenha chegado a um consenso sobre sua epistemologia. Para o autor, atualmente, existem três modelos de ER vigorando no Brasil:

[...] o catequético, o teológico e o das Ciências da Religião. Enquanto o primeiro revela conteúdos e métodos doutrinários com o objetivo de expansão de crenças, o segundo apresenta uma perspectiva de cosmovisão e diálogo com as diferentes manifestações religiosas, mas ainda com objetivo de educação moral e de formação religiosa do cidadão. O último, no entanto, [...] busca os elementos epistemológicos e metodológicos para um ensino de ruptura com o viés doutrinário e monocultural (SILVA, 2018, p. 57).

Para este autor, a permanência do Ensino Religioso na atual Base Nacional Comum Curricular fortalece o debate sobre sua valoração para o currículo, pois a BNCC, que deveria aparecer como um documento neutro quanto sua ideologia, acaba funcionando como um aparelho ideológico do Estado, no sentido de que o currículo acaba sendo um canal de imposição de um grupo hegemônico, que determina o que deve ou não ser ensinado nas escolas de um país. “O currículo é produto de antagonismos de grupos sociais, disputas de valores e saberes” (SILVA, 2018, p. 62).

Mas o currículo não é apenas produto de conflitos de grupos sociais e disputas de valores e saberes. Ele pode ser também, a expressão de uma força contrária ao movimento do capital. A escola, por exemplo, pode viver, como já observou Apple, momentos de conflitos ideológicos contraditórios ao

contribuir para o processo de acumulação de capital, reprodução da força de trabalho, desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, formar estudantes críticos para enfrentar a força do capital e construir uma sociedade mais democrática e indivíduos emancipados (APPLE, 1996). Deste modo, percebe-se que a BNCC pode ser, também, um movimento contraditório que pode criar, recriar, destruir ou construir modelos e formas de expressão social, política e cultural. O Ensino Religioso aparece na BNCC como um currículo de base científica e parte constitutiva das ciências humanas, ou seja, um currículo fundado no paradigma das Ciências da Religião onde o fenômeno religioso é seu objeto de análise (SILVA, 2018, p. 63).

Todavia, fora esse discurso de “entronização” do Ensino Religioso na BNCC como área temática do conhecimento, que vai além de ser apenas uma disciplina, temos o discurso daqueles que veem o ER como ameaçador, posto que não acreditam numa prática laica e comprometida, como a legislação prevê, ou seja, um estudo social, histórico e científico das Religiões, bem longe da prática catequista tradicional. Essa visão que nega o ER como disciplina foi expandida, sobretudo, após a decisão do STF em 2017, que abriu para a possibilidade de um Ensino Religioso proselitista (OLIVEIRA, 2020).

Há, de fato, toda uma suspeição sobre o porquê de manter o Ensino Religioso e, por exemplo, retirar Filosofia e Sociologia do currículo escolar⁶. É preciso considerar nesta perspectiva que, além de aprender a ler, escrever, calcular, o sistema escolar tende a ensinar habilidades, regras de comportamento e submissão. O que há por trás, então, dessa maneira de elencar o currículo?

No entanto, apesar dessas disputas em prol ou a favor do ER, o que também nos interessou aqui foi questionar se é possível utilizar a BNCC como uma ferramenta em prol de um ER não proselitista, isso principalmente mediante o surgimento nos últimos anos de cursos de formação em nível superior, nas universidades públicas federais e estaduais, para professores de Ensino Religioso⁷, como já mencionamos.

Em nossa dissertação de mestrado, iniciamos essa investigação sobre a resignificação da identidade do Ensino Religioso, enquanto disciplina, apoiada nos discursos de professores, alunos e gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino em João Pessoa-PB. O problema de pesquisa girava em torno de verificar se professores de Ensino Religioso, mesmo sem a formação acadêmica adequada para atuar na disciplina, conseguiam realizar um trabalho efetivamente longe do proselitismo nas escolas públicas pesquisadas que estavam inseridas numa rede de ensino que oferecia uma formação continuada assistida, baseada nos ditames das

⁶ Muito embora ainda haja indefinição quanto ao futuro da Base Nacional para o Ensino Médio, mas essa é a proposta em vigor.

⁷ UFPB, UEA, UERN, UEPA, UFJF e UFS são exemplos de Universidades Públicas que já oferecem esses cursos (PIEPER, 2019).

leis vigentes que garantiam, ou deveriam garantir, que o ER fosse dado no campo da história das religiões e do fenômeno religioso e não em uma dinâmica de catecismo, favorecendo uma religião em detrimento de outras.

Para que a investigação acontecesse de maneira eficiente, trabalhamos com os discursos dos grupos de atores, citados acima, envolvidos na dinâmica escolar, para compreender como o processo de ensino da disciplina acontecia e reverberava. Nessa ocasião, constatamos que, embora passe por um mecanismo de controle, representado pelos cursos de formação continuada para professores de Ensino Religioso, ministrados por representantes do FONAPER⁸, vinculados à Universidade Federal da Paraíba, os discursos da maioria dos implicados no processo são imersos em proselitismo.

A partir disso, constatamos também que os aspectos culturais são tão impregnados na identidade das pessoas que, se não houver uma formação adequada para atuar junto ao Ensino Religioso, corre-se o sério risco de fazê-lo de forma tendenciosa. Daí, partimos para a tese, levantando a hipótese de que, se os professores entrevistados fossem formados em Ciências das Religiões, área acadêmica responsável atualmente pela formação de pesquisadores e professores do âmbito das religiões, essa realidade poderia ser diferente

Para poder bem exercer seu papel, o professor não pode deixar-se afetar pela indiferença ou a negação da existência de questões de ordem moral, filosófica e religiosa. Isso não deverá, no entanto, ferir o princípio da laicidade. Por essa razão, o professor não pode tomar partido, no exercício de suas funções, nem a favor nem contra nenhum culto, nenhuma igreja, nenhuma doutrina religiosa, estando e devendo permanecer este domínio no domínio sagrado da consciência, no campo do foro íntimo. Formando seus alunos, o professor abre a perspectiva de conciliação entre seus alunos e ensina o princípio da tolerância. Conforme a UNESCO, a formação inicial e continuada do profissional atuando no Ensino Religioso, é, por conseguinte, uma necessidade premente e constante, tendo em vista sua responsabilidade na condução deste processo de construção de “seres solidários e responsáveis abertos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade dos seres humanos e de suas diferenças e capazes de prevenir os conflitos ou de resolvê-los por meios não violentos”. A atenção dada à melhoria da formação dos docentes do Ensino Religioso, a constante adequação dos programas de ensino, materiais didáticos e recursos, a revisão dos materiais didático-pedagógicos, são essenciais para a educação para a tolerância, a não-violência, o aprender a ser e o aprender a viver juntos. Somente uma formação sólida fornecerá a esse docente conhecimento, recursos e metodologia próprios ao ensino das religiões. É a esta formação inicial e continuada, às discussões dela decorrentes, que o meio acadêmico, em especial as universidades públicas, não podem se furtar (DOMINGOS, 2009, p. 62-63 grifo nosso).

⁸ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.

Aqui podemos fazer duas observações importantes sobre a citação acima: Uma relacionada ao termo “ensino do princípio da tolerância”; e outra sobre a relação entre a formação continuada e toda uma organização de recursos para o Ensino Religioso. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - *Educação: um tesouro a descobrir* - é um documento assinado em 1999 que lista orientações, recomendações, objetivos e metas sobre como a educação pode ajudar a superar a magnitude de problemas como a pobreza, os conflitos étnicos, raciais e religiosos, a tecnologização do trabalho e a devastação ambiental, frutos de um movimento de globalização desordenado. Dentre as reflexões apontadas no documento, encontram-se os quatro pilares da educação. No capítulo quatro do documento, voltado a estes pilares, são debatidos seus quatro tipos fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (UNESCO, 1998)

Para Domingos (2009), no entanto, o ER está relacionado apenas a dois dos quatro pilares: *aprender a conhecer* e *aprender a fazer* que, para ela, são os pilares que se referem à possibilidade de o aluno adquirir conhecimentos, instrumentos de compreensão e utilizar esses saberes para inferir no mundo. No entanto, acreditamos que *Aprender a viver juntos (conviver)* relaciona-se com a possibilidade de o aluno aprender o espírito de colaboração e valorização do outro na dinâmica social. E, o *aprender a ser* seria a síntese dos outros pilares, refere-se ao desenvolvimento completo do indivíduo: corpo, espírito, sensibilidade, responsabilidade social, o que também responde ao objetivo do ER nas legislações contemporâneas.

E essa responsabilidade social e sensibilidade devem estar para além do “princípio da tolerância”. Frente à realidade em que vivemos, onde as pessoas se colocam diante das outras com suas verdades absolutas, o sentimento de tolerância não basta, ainda mais quando se fala de educação. O que precisamos, de fato, é despertar em nossos alunos o sentimento de alteridade, que vai além do simples tolerar, aceitar que existe, mas não se compromete (OLIVEIRA, *et al.*, 2013). Alteridade é mais. Alteridade é reconhecer o outro como alguém de fato e de direito no mundo, legitimar sua existência e garantir e lutar por seu direito de ser e existir nesta sociedade da maneira que lhe convir e não da maneira que esperamos dele (OLIVEIRA, 2007; 2020). Segundo Farinon (2018)

A alteridade é posta como o qualificativo ético fundamental para que a diversidade e a pluralidade não sejam reduzidas somente à percepção do múltiplo. Com a alteridade ocorre um compromisso com o humano que se constitui enquanto abertura, enquanto um-para-o-outro, ou enquanto um-com-o-outro. Com ela, a diferença se torna condição humana, fazendo surgir a esperança de que a violência seja superada por relações cujos meios sejam, em palavras benjaminianas, “atenção do coração, a simpatia, o amor pela paz, a confiança e outras qualidades a mais” (FARINON, 2018, p. 131).

É nessa perspectiva, de entender que tipos de percepções de alteridade existem nos discursos dos sujeitos envolvidos nessa reconstrução epistemológica do ER, que resolvemos investigar, além dos documentos oficiais - Constituições, LDBs, projetos pedagógicos, ementas, grades curriculares -, os atores que estão diretamente ligados ao processo de formação de professores para atuar na área de ensino e pesquisa das religiões: docentes e ex-alunos de graduação do curso de Ciências das Religiões, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, mais especificamente da licenciatura.

O curso de Ciências das Religiões da UFPB⁹ é recente e ligado ao Centro de Educação desta instituição. O curso oferece Bacharelado e Licenciatura e, é sobre essa última que nos debruçamos e, a partir dela, buscamos nossos entrevistados: 04 ex-alunos e 03 professores que se dedicam à militância em favor do Ensino Religioso, em debates e eventos nacionais e locais.

De acordo com a pesquisa de Holmes (2010), a CEER (Comissão Estadual do Ensino Religioso), desde 2004, solicitou e conseguiu, junto à Universidade Federal da Paraíba, a implantação de cursos de graduação (2008), especialização (2005) e mestrado (2007) em Ciências das Religiões, com o intuito de formar professores aptos a exercer o ensino da disciplina. O primeiro curso a ser implantado foi o de especialização, tendo em vista a emergência da formação de professores e o fato de o processo para a implantação de um curso de graduação ser mais demorado (HOLMES, 2010). Houve um cuidado em nosso trabalho no sentido de escolher uma instituição pública e não confessional devido ao fato de que, se pesquisássemos numa instituição confessional ou comunitária iríamos nos deparar com discursos confessionais e proselistas, o que nesse tipo de instituição é permitido, mas, não nos espaços públicos, onde a postura deve ser laica.¹⁰

Assim, foi iniciada a pesquisa refletindo sobre a situação epistemológica do Ensino Religioso e o cenário no qual acontecesse a formação de seus professores/pesquisadores, o que se torna cada vez mais relevante, sobretudo, quando pensamos que além da conjuntura política brasileira que envolve esta problemática, ainda precisamos pensar sobre seus impactos no ponto final do ciclo educacional: a escola. Por isso, em nossa pesquisa de mestrado iniciamos essa jornada de investigação das práticas do ER nas escolas públicas estaduais de João Pessoa-PB, considerando que tínhamos a informação de que os professores dessa disciplina, vinculados à

⁹ É importante destacar a preocupação de realizar a pesquisa em uma instituição pública, dado o agravo da confessionalidade que poderia pesar caso o estudo fosse realizado numa IES privada.

¹⁰ Conforme os escritos de Leonardo Rosa no livro *Religião, Democracia e Educação no Brasil*.

rede estadual de ensino, participavam de formações continuadas para estudo e reflexão que os ajudavam a promover aulas de cunho não proselitista.

Partimos para campo, coletamos as entrevistas e embasados pela Teoria Social do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e usando como metodologia a Análise do Discurso Francesa, constatamos que há muito de proselitismo imbricado nas práticas desses docentes, na postura dos gestores em suas ações e falas na escola, o que refletia um posicionamento confuso nos alunos. Os resultados desta pesquisa nos inquietaram porque sabemos que eles apareceram, também, pelo fato de todos os professores entrevistados não terem formação adequada para atuar na disciplina. Como de costume, eles estavam complementando carga horária ou assumiram a disciplina para garantir sua vaga de trabalho na escola.

Nesta perspectiva, começamos a pensar se o resultado do trabalho de mestrado seria diferente caso os entrevistados tivessem a formação em Ciências das Religiões, curso de licenciatura criado, entre outras metas, para a formação de professores e pesquisadores para a área de Ensino Religioso. Pensamos mais: qual a percepção que ex-alunos e professores do curso de Ciências das Religiões têm sobre a ressignificação do ER no momento? O que, para eles, valida esta disciplina como área do conhecimento para o ensino básico? Como eles administram suas crenças e dogmas pessoais com o compromisso de refletir e ensinar para a diversidade religiosa? O que esse curso traz (e se traz) de novo para o processo de laicização da disciplina? Assim, a relevância dessa pesquisa para a área da Educação se encontra no fato de investigar cursos recentes, como os de Ciências das Religiões, em nosso caso, especificamente, o curso de Ciências das Religiões da UFPB¹¹ localizado na região Nordeste, investigando sua organização, ideologia e dinâmica de formação de professores para o ER no sentido de ressignificação do currículo escolar. Para a linha de Identidades e Memórias o trabalho é significativo no sentido de tratar a identidade constitutiva desses cursos, levando em consideração a memória passada atrelada ao Ensino Religioso.

¹¹ A única pesquisa encontrada, em que o curso da UFPB é mencionado, é a Dissertação de mestrado de Evelin Christine Fonseca de Souza, “Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais: os cursos de licenciatura em Ciência da Religião na UFPB, UFJF e UFS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3545739 que trata sobre a formação docente para professores de Ensino Religioso em Instituições Federais de Ensino Superior.

1 ETNOCÍDIO E XENOFOBIA NO BRASIL: PONDERAÇÕES SOBRE SEQUELAS DO ENSINO RELIGIOSO NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Quando vocês falam que foram mortos aproximadamente seis milhões de pessoas nos campos de concentração, das quais, grande parte se sabe o nome e dia da morte, nós indígenas lembramos os quase seis milhões de irmãos nossos exterminados sem que se tenha, na maioria dos casos, qualquer informação sobre esses massacres. Foi um extermínio silencioso e contínuo, que continua até hoje. (Nailton Pataxó numa visita a um campo de concentração Nazista, Alemanha, 2000)

Para compreender o contexto que impulsionou o surgimento de uma Ciência das Religiões, faz-se necessário conhecer não apenas os aspectos históricos que envolveram o processo de colonização, neste caso no Brasil, mas, sobretudo, as percepções e sentimentos envolvidos nesta realidade, revelados nos comportamentos de colonizadores e povos nativos colonizados.

De acordo com Saviani (2013), o Brasil entra para a história da chamada “civilização ocidental e cristã” em 1500 com a chegada dos portugueses, mais precisamente em 1549, quando da necessidade de instauração de um governo geral no Brasil. Tomé de Souza assume o primeiro governo provisório e traz consigo jesuítas (quatro padres e dois irmãos), liderados por Manuel da Nóbrega, com a missão de converter os povos nativos (chamados gentios).

Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica (de modo que os gentios) possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé (DOM JOÃO III, 1992, p.145. In: SAVIANI, 2013, p. 25).

Neste sentido, conforme esse mesmo autor, a inserção do Brasil nesse mundo ocidental se deu através de um processo que envolvia três aspectos, quais sejam: colonização, educação e catequese, existindo entre estes dois últimos uma simbiose, ao passo que a emergência que havia na educação sobre a necessidade da aculturação, era sustentada na **catequese**, que conforme Baeta Neves (1978. In: SAVIANI, 2013), tratava-se de um “[...] esforço racionalmente feito para conquistar homens; é um esforço feito para acentuar a semelhança e apagar as diferenças” (BAETA NEVES, 1978, p. 45. In: SAVIANI, 2013, p. 31, grifo nosso).

Ou seja, através da catequese, a educação se instituía na nova colônia não como um exercício de coexistência social, mas como um movimento de aculturação, um verdadeiro etnocídio contra os povos nativos. Dessa forma, é importante relacionar como a tentativa de

imposições hegemônicas macula a existência da diversidade cultural no mundo e ameaça não só a vida, mas a perpetuação da história das civilizações.

E foi a história que nos ensinou (e ainda ensina) sobre como a combinação entre a propagação dos discursos de ódio e as práticas de supremacia pode ser desastrosa. Prova isso a atual crise mundial de refugiados que reverbera o discurso sobre a violação dos direitos humanos, especialmente quanto às práticas de genocídio. Genocídio, etnocídio e xenofobia são termos que se entrecruzam por estarem implicados no comportamento de intolerância e violência entre “diferentes” que não se aceitam e, por isso, tentam anular um ao outro (DUSSEL, 1993).

Assim, podemos particularizar cada termo esclarecendo, inicialmente, que **genocídio** se refere ao extermínio deliberado, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso

A palavra genocídio foi inventada no fim da Segunda Guerra Mundial pelo jurista polonês Raphael Lemkin, um refugiado judeu que conseguiu asilo nos EUA. Power narra com simpatia o esforço de Lemkin para criar um termo que desse conta do que ocorria na Europa ocupada pelos nazistas, algo que descrevesse "ataques a todos os aspectos da nacionalidade - físicos, biológicos, políticos, sociais, culturais, econômicos e religiosos". A palavra foi cunhada por Lemkin em um livro sobre a legislação racial promulgada nos territórios conquistados por Hitler, livro que teve repercussão imediata na imprensa e nos meios diplomáticos (POWER, 2004, p.66. In: SANTORO, 2005, p. 494).

O **etnocídio**, conforme Castro (2016), vai além da matança que o genocídio propõe. Ele tem como meta apagar qualquer tipo de obra representativa de uma cultura

O conceito de “etnocídio” tem sua origem na obra do antropólogo francês Robert Jaulin, notadamente em seu livro *La paix blanche: introduction à l’ethnocide* (1970), onde o autor oferece um testemunho etnográfico detalhado do processo de destruição da cultura e da sociedade dos Bari, um povo ameríndio habitante da fronteira venezuelano-colombiana, levado a cabo pela ação convergente de missões religiosas, órgãos estatais (Forças Armadas), corporações petroleiras, e pelas invasões de seu território por membros das sociedades envolvidas. Robert Jaulin entende que o etnocídio não se caracteriza pelos meios, mas pelos fins. Ele é um processo que visa à destruição sistemática do modo específico de vida (técnicas de subsistência e relações de produção, sistema de parentesco, organização comunitária, língua, costumes e tradições) de povos diferentes, sob estes aspectos, do povo, agência ou Estado que leva a cabo a empresa de destruição. Se o genocídio consiste na eliminação física deliberada de uma etnia, povo ou população, o etnocídio visa o “espírito” (a moral) de um povo, sua eliminação enquanto coletividade sociocultural diferenciada. Naturalmente, o genocídio é um dos meios mais eficazes de cometer o etnocídio — já que é um meio suficiente para tal fim —, mas não é um meio necessário (CASTRO, 2016, p. 02, **grifo meu**).

Sobre **xenofobia**, podemos dizer que se traduz no sentimento de hostilidade, mas principalmente de ódio, ao diferente, ao que está fora de sua cultura, de seu território

Em termos gerais, a xenofobia pode ser entendida como o comportamento de aversão ao estrangeiro que culmine na negativa ou restrição irrazoável do exercício de direitos humanos (e fundamentais), reconhecidos pelo ordenamento jurídico pátrio aos estrangeiros, por receio ou medo de “nocividades” decorrentes do impacto cultural, econômico, social, religioso, que pode ocorrer com a chegada do migrante alienígena (VITORINO; VITORINO, 2018, p. 100).

Interessante que ao depararmos com o conceito acima, pensamos que o movimento de aversão ao estrangeiro o limita. No entanto, no caso brasileiro (e da América Central e sul americana no geral), há de se refletir sobre como o movimento de repulsa reverberou muito mais, se não exclusivamente, da parte do invasor para com os nativos, do que o contrário, à medida que não se deu a chance destes apresentarem sua cultura, costumes e crenças, enfim, os aspectos sociais desta população, antes de se levantar o discurso de que seriam selvagens e, portanto, necessitados da educação do colonizador para tornarem-se civilizados. Por hora, vamos nos deter a compreender como o Ensino Religioso, coadjuvando com essa mentalidade de implantação da educação no Brasil colonial, colaborou com o movimento de etnocídio e xenofobia dos colonizados.

1.1 HISTÓRIAS DE INTOLERÂNCIA, ETNOCÍDIO E XENOFOBIA NOS PRIMEIROS SÉCULOS DO NOVO MUNDO: A IGREJA CATÓLICA, SEUS DITAMES E OMISSÕES.

É inevitável mencionar o fator religioso quando descrevemos o processo de exploração e povoação do Brasil e de toda a América. A época das “descobertas” foi caracterizada por essa religiosidade exacerbada, tendo em vista o movimento da Reforma e Contrarreforma que acontecia na Europa e, no caso de Portugal, agravava-se essa realidade, pois cristianizar era, de fato, parte integrante do programa do colonizador português diante do Novo Mundo

Os portugueses se imbuíram sinceramente de seu papel missionário; “os outros homens, por instituição divina tem só a obrigação de ser católicos: o português tem obrigação de ser católico e apostólico. Os outros cristãos têm a obrigação de crer a fé: o português tem obrigação de a crer e mais de a propagar”, dizia Vieira um século e meio após a descoberta (SOUZA, 1994, p. 33).

Para o homem quinhentista as terras “descobertas” eram dádivas de Deus que as encobriu, por milhares de anos, e agora as revelavam como uma missão de resgatar os gentios de sua existência selvagem e levá-los ao lume da fé e ao grêmio da Igreja. Por isso é necessário compreender como o Novo Mundo era idealizado e enxergado sob a ótica dos invasores e sua

pátria, para visualizar de onde surgem os discursos e comportamentos de intolerância religiosa que desencadeiam, até hoje, casos de etnocídio e xenofobia no Brasil.

Conforme Leopardi (1820. In: SOUZA, 1994), embora existisse um deslumbre no imaginário europeu sobre o acervo de novas terras, este mesmo encanto se perdia na incapacidade de reconhecimento do outro. Tudo era fantástico e/ou repulsivo, mas embora houvesse um discurso edênico do Brasil como um Paraíso Terrestre, quando se tratava de descrever os povos que cá habitavam, debulhavam-se em adjetivos que remetiam à demonização ou à inferioridade.

Em “O Diabo e a Terra de Santa Cruz”, Laura de Mello e Souza (1994) debruça-se sobre a análise e reflexão do imaginário do europeu quinhentista sobre o que era a realidade desta terra. Ela descreve vários discursos feitos sobre o novo território, suas belezas naturais e, como não poderia deixar de ser, seus “horrores” quando se refere aos relatos dos jesuítas, que sempre representavam a nova terra como improdutiva e miserável, coberta de insetos e de homens fracos e minguados:

Descoberto, o Brasil ocupará no imaginário europeu posição análoga à ocupada anteriormente por terras longínquas e misteriosas que, uma vez conhecidas e devassadas, se desencantaram. (...) O Brasil passava também a ser prolongamento da Metrópole, conforme avançava o processo civilizatório. (...) “era Europa, e ao mesmo tempo a não-Europa; era a antítese geográfica, física e muito logo política da Europa... (...) quase sempre edenizou-se a natureza. Mas no que disse respeito à humanidade diversa, pintada de negro pelo escravo africano e de amarelo pelo indígena, venceu a diferença: infernalizou-se o mundo dos homens em proporções jamais sonhadas por toda a teratologia europeia. (...) Houve perplexidade ante as nuvens de insetos, as cobras enormes, o calor intenso; mas ante o canibalismo e a lassidão indígena, a feitiçaria e a música ruidosa dos negros, a mestiçagem e, por fim, o desejo de autonomia dos colonos, houve repúdio (SOUZA, 1994, p.31-32).

Assim, como conclui a própria autora supracitada, o “descobridor” acaba por ser o primeiro edenizador da terra, mas como soldado de Cristo, considerando a possibilidade de salvar aquelas almas e a necessidade da cristianização do novo território, passou a falar mal de seus povos nativos, pois isso justificava a escravização e os abusos (SOUZA, 1994).

Na época das navegações, era comum a crença em seres fantásticos e monstros que habitavam longínquas terras desconhecidas. À medida que as explorações avançavam, tais mitos se afastavam para outras terras ainda inexploradas. O próprio Cristóvão Colombo acreditava nessas histórias e, apesar dos cosmógrafos quatrocentistas defenderem que as novas terras seriam habitadas por monstros, o que Colombo e outros exploradores encontraram, ao chegar à América, foram “homens selvagens” em suas visões, mas que nada tinham de

monstruosos, pelo contrário, eram em seu físico iniludivelmente humanos e em seu comportamento, bárbaros para o que se esperava do pensamento europeu no século XVI.

Para Gagnon (1972. In: SOUZA, 1994), a ideia de humanidade monstruosa estava mais na expressão de uma marginalidade geográfica; a de homem selvagem, numa marginalidade sociológica; e ao perfil do ameríndio pertencia duas representações: “quanto ao afastamento geográfico, é monstro; no que diz respeito à nudez e à vida natural, é selvagem” (IBIDEM, p. 54). Mas com o tempo, a caracterização de selvagem prevaleceu e foi essa visão existente sobre os povos nativos que justificou, dentre outras coisas, a empresa colonial enquanto uma oportunidade de dar cultura e religião a quem não tinha, isso na visão dos invasores.

Aqui se inaugura o movimento de etnocídio não só no Brasil, mas na América como um todo. Para os portugueses, os nativos eram incivilizados. Aos seus olhos, não tinham cultura alguma, não sabiam explorar sua própria terra (o que lhes rendeu o rótulo de preguiçosos) e seus cultos eram vistos como profanos. Nunca lhes ocorreu a ideia de que aquela era apenas mais uma forma de viver: tirando da terra só o que se precisava a cada dia, sem preocupação com lucros - porque de tudo a terra lhes dava - e a possibilidade de existir outros deuses e aspectos sagrados, além dos que a Igreja lhes apresentara milenarmente.

Natural haver um estranhamento do homem branco ao se deparar com costumes e crenças tão diversas, afinal era tudo muito diferente do que já havia visto e vivenciado. O que não é natural e aceitável foi uma igreja, que se afirmava edificada sobre os ensinamentos de amor ao próximo, legitimar exploração, perseguição e violência contra vários povos durante muitas gerações

A humanidade anti-humana se manifestava ainda no estado de pecado em que, para o europeu católico, viviam os naturais da terra. Evidentemente, uma das principais fontes a registrar a vida pecaminosa dos homens da América portuguesa são as cartas jesuíticas. Nelas, a colônia é o lugar por excelência do pecado, e este se generalizava de tal forma que muitos dos padres chegavam a descrever no poder regenerador da fé (SOUZA, 1994, p. 61).

A missão jesuítica se deparou com muito mais dificuldade do que se esperava. Os padres acreditavam que catequizariam milhares de nativos em pouco tempo, mas levaram anos para cristianizar um ou outro, dada sua “rudeza e bestialidade”. Não poderiam ser diferentes os relatos das cartas dos jesuítas, sempre se referindo aos povos indígenas como animais, destacando o horror diante de seus pecados e atrocidades: incesto, nudez, preguiça, paganismo, canibalismo, poligamia, concubinato. E, aos padres, a missão tornou-se ainda mais tortuosa porque os colonos cristãos, na medida em que se instalavam no Brasil, ao invés de dar “bons

exemplos”, tendiam à “animalidade”, contribuindo para que o escândalo se propagasse por toda a colônia.

Escritos de frei Vicente difundiam a ideia de que o demônio havia perdido o controle sobre a Europa, que fora cristianizada durante a Alta Idade Média, e instalou-se nas Américas, sobretudo no Brasil onde, conforme o frei, estava localizado o próprio inferno. Para este religioso, a infernalidade do demônio coloriu até o nome original da colônia que foi esquecido (Terra de Santa Cruz) e propagou-se como Brasil, remetendo à cor encarnada das chamas vermelhas infernais, extraídas da planta de igual nome.

Conforme Thevet (1557. In: SOUZA, 1994), seria na relação com o sobrenatural que o povo da colônia confirmava sua humanidade diabólica. Para este autor, os nativos agiam dessa forma porque eram destituídos da verdadeira razão, por desconhecerem Deus. Perseguidos pelo maligno eram induzidos ao erro e afundavam-se no engano da idolatria, adorando o diabo, através de seus pajés, concebidos como “[...] pessoas de má vida, que se dedicaram a servir o diabo para receber seus vizinhos” (IBIDEM, p. 70). Assim, os índios eram cada vez mais associados a um povo pecador. Sobre isso, Inácio de Loyola afirmou:

Nem sei outra melhor traça do inferno do que ver uma multidão deles, quando bebem, porque para isso convidam de muito longe, e isto principalmente quando têm de matar algum ou comer alguma carne que eles trazem de moqué[m] [...] demônios nos hábitos alimentares, são-no também nos de morar e vestir (SOUZA, 1994, p. 68).

Dessa forma, movidos pela xenofobia, muitos foram os esforços para dizimar todas as crenças e costumes dos povos nativos, um verdadeiro etnocídio regido pelos invasores que, embora não tenham conseguido apagar todos os ensinamentos ancestrais, sem dúvida contribuíram para a construção de um ideário intolerante e preconceituoso para com os verdadeiros donos da terra. Com o tempo, o discurso de demonização do homem colonial, constatada nas feitiçarias e outros hábitos mágicos presentes no cotidiano, estenderam-se da figura dos nativos para os povos escravizados e, conseqüentemente, para os demais colonos.

A catequese - que como já foi dito não tinha apenas o objetivo de atrair novos cristãos, mas de ajudar no processo de exploração -, além de outras normatizações das autoridades coloniais e do clero, associada à ação do Santo Ofício, constituíram as armas para tentar homogeneizar a humanidade tida como inviolável, animalesca e demoníaca que se capilarizava no Brasil colonial (SOUZA, 1994, p. 71). O objetivo era amansar a população, punindo idólatras, hereges, sodomitas e falsários com pena de morte sem apelação, nem agravo

Cabia à Europa-metrópole resgatar os americanos do mundo de perdição e pecado em que viviam, corrigindo-os. A catequese era o veículo da função salvacionista metropolitana, mas caso se mostrasse insuficiente, os naturais da

terra deveriam ser afastados do espaço pecaminoso em que estavam submersos: a colônia era sempre um perigo e, encravado nela, o colégio jesuítico aparecia como oásis de salvação (SOUZA, 1994, p. 77).

Dessa forma, os jesuítas viam a vida na colônia como dotada de duas funções de purgatório: purificar as almas e garantir a produção de riqueza a partir de uma população expurgada (para não dizer, conformada). Se não houvesse exploração da terra, o sentido da colônia se perderia, segundo a ótica da Companhia de Jesus, afinal há de se padecer ao produzir o pão com o suor do próprio rosto, porque esta é a função do homem “[...] no vale de lágrimas da vida terrena. Nada se alcança sem esforço, pois é estreito o caminho do céu” (IBIDEM, p. 78).

Aqui é possível compreender o porquê de os padres considerarem os nativos preguiçosos, estes viviam um dia de cada vez e não concebiam o sentido de acumular lucros, mas foram estigmatizados e vítimas da tentativa de escravização para sustentar os interesses dos exploradores, sempre justificados pela Igreja e sua teologia mercantilista. Antonil (1711. In: SOUZA, 1994) descreveu: “O Brasil é inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos” (IBIDEM, p. 79), contrariando a afirmação de Vieira que defendia que a morte era a saída dos escravos, para Antonil o inferno era o lugar do qual não se sai nem após a morte: em vida a escravidão, após a morte, punição por suas heresias.

Da mesma forma, a colônia mostrava-se como purgatório para os brancos que tinham de conviver com as ameaças do comportamento dito como “bárbaro” dos nativos e paraíso para os mulatos por serem “[...] homens que não viviam infernados em cativo, que haviam saído dele e contra ele se voltavam, negando muitas vezes o trabalho sistemático, inventando na mestiçagem e na especificidade do seu viver uma nova condição” (IBIDEM, p. 80).

E por falar em mulatos, pouco a pouco a ideia de humanidade inviável (mestiçagem) impregnou toda a população da colônia e foi considerada uma condição própria colonial. Tal mestiçagem era vista como um contágio de raças que, aos poucos, foram ganhando nomes, como mulatos ou híbridos. Neste sentido, emergiu na América Portuguesa o mito da pureza de sangue que impediu o crescimento de uma burguesia cristã-nova (judeus convertidos) em Portugal e, posteriormente no Brasil, colaborando para a hierarquização colonial, sob o julgo de que atentavam contra a fé católica.

[...] os cristãos-novos eram acusados de indignidade em assunto de religião, pelo fato de guardarem os preceitos da lei Mosaica e referirem-se a Jesus de Nazaré como sendo um judeu [...]. Alegava também que na Sexta-Feira Grande, enquanto nas Igrejas, era consagrado o óleo sagrado e a imagem do Redentor celebrizada no altar, os conversos matavam cordeiros e ofereciam sacrifícios (CARNEIRO, 2005, p. 37).

O Estatuto da Limpeza de Sangue¹², surgido na Espanha, voltava-se especificamente para os judeus convertidos ao cristianismo e seus descendentes, mas ao estender-se pelas colônias ibéricas ramificaram-se as vítimas

Na América, foram incluídos os ciganos e os índios a partir das Ordenações Manuelinas (1514/21) enquanto que as Ordenações Filipinas (1603) incluíram as restrições aos negros e mulatos (CARNEIRO, 1985). Desde o século XVI que os negros, mestiços, cristãos-novos, mouros e indígenas foram impedidos de exercerem cargos públicos, militares, religiosos e ingressarem em universidades, sob a alegação de possuírem “sangue infecto” sendo assim considerados pertencentes a uma “raça impura” (BISPO; SILVA, 2011, p. 04).

Assim, muitos são os relatos de racismo contra pessoas de sangue dito impuro ao aspirarem cargos e funções no Brasil Colônia. Em 1591, quando chegou ao Brasil, o primeiro visitador do Santo Ofício, já há 50 anos que novos-cristãos viviam para as bandas de cá, especialmente no estado de Pernambuco, mas a chegada do tal inquisidor aumentou o grupo de pessoas estigmatizadas pela sociedade portuguesa, argumentando-se em crenças religiosas e modelos de comportamento, ideias e crenças.

Conforme Russel-Wood (1981), em 1618 o estatuto para ingressar na irmandade da Santa Casa de Misericórdia da Bahia exigia que o aspirante fosse “[...] limpo de sangue sem alguma raça de mouro ou judeu, não somente em sua pessoa, mas também em sua mulher se for casado” (RUSSEL-WOOD, 1981, p.95). Souza (1994), em *O Diabo e a Terra de Santa Cruz*, apresenta relatos do Padre Serafim Leite que apontam casos de rejeição de padres para os estudos superiores na Companhia de Jesus da Bahia, em 1688, por serem considerados pardos. No ano de 1700, aconteceram casos semelhantes na Ordem de São Bento, em Pernambuco:

Eram alegadas várias razões para essa recusa, e entre elas a de que os mestiços, embora fossem de inteligência aguda, eram de temperamento inquieto e, portanto, pouco aptos à disciplina eclesiástica (MELLO, 1998, p. 257).

Em vista disso, o rei enviou uma carta à câmara de Olinda, em 07/10/1700, ordenando a admissão de mestiços e filhos da terra nesta instituição e em outras de mesma conduta. Mesmo assim, no ano de 1754, “[...] três filhas de um Sargento-mor requereram a volta à Portugal porque nenhum dos três conventos da Bahia queria aceitá-las sob a alegação de que eram pardas, em segundo grau” (MELLO, 1998, p. 223). Houve rejeições de pessoas de “sangue

¹² Estes estatutos surgiram no início do século XV e pretendiam limitar o acesso, ou mesmo impedir, de qualquer descendente de judeu nas diversas comunidades (religiosas ou laicas). O primeiro estatuto de limpeza de sangue surgiu em Toledo em 27 de janeiro de 1449. “Apesar de limitados ao nível local, os Estatutos de Toledo, como ficaram conhecidos, impediam os recém-convertidos ao catolicismo e considerados de sangue infecto (judeu e mouro) de ocuparem cargos na municipalidade, especialmente os de origem judaica. Na medida em que passaram a ser adotados por diversas instituições hispânicas, os critérios de limpeza de sangue foram generalizando a exclusão e o comportamento discriminatório em relação aos conversos” (BONFIM, 2013, p. 03), o que se estendeu às colônias ibéricas.

impuro” para outros cargos que não os eclesiais, mas queremos chamar a atenção para o posicionamento da Igreja sobre o racismo, o preconceito e a xenofobia.

Paralelo a estes acontecimentos, o Brasil firmava uma organização eclesiástica fluida de cunho familiar, em que os capelães atendiam muito mais aos interesses dos senhores de Engenho do que do Estado em si. É o que Gilberto Freyre denomina “catolicismo de família”, a religiosidade subordinada à organização do engenho, integrando a casa grande, a senzala e a capela

[...] relega as manifestações (religiosas) indígenas à mata sombria, e as africanas à insalubridade da senzala. Mestiços de branco, índio e negro, estaríamos como que “condenados” ao sincretismo pelo fato de não sermos uma cristandade romana (SOUZA, 1994, p. 87).

Assim, com a política do padroado, a igreja admite a escravidão, imprescindível à exploração colonial, pautando sua missão nesses interesses, embora no discurso afirmasse o contrário. Essa Igreja marcada pelo estigma da não fraternidade atuava diante de uma religiosidade sincrética, porque muitos dos colonos, os novos-cristãos e mesmo os povos escravizados, embora imersos nessa doutrinação católica, não conseguiam compreender o sentido dos sacramentos e das orações ensinadas, alguns sequer sabiam dizer quem era seu Criador e essa “ignorância”, faziam-nos cometer práticas consideradas pagãs.

Por isso, jesuítas como Benci e Antonil (1700; 1711. In: SOUZA, 1994), escreveram sobre como deveria ser a postura dos sacerdotes diante dessa realidade: com paciência e constância (Benci) ou sobre a importância e necessidade de afrouxar o controle social para que se deixasse aflorar as manifestações sincréticas (Antonil), pois segundo ele, negar aos negros seus folguedos (momentos de alento no cativeiro) era o mesmo que deixá-los melancólicos e desconsolados (até mesmo doentes nos casos de banzo). Então, era preferível deixá-los cantar e dançar cultuando São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e outros santos, em sua religiosidade afro católica.

Estes fatos parecem indicar que o culto dos santos negros e das Virgens negras foram inicialmente impostos de fora ao africano, como uma etapa da sua cristianização; e que foi pensado pelo senhor branco como meio de controle social, um instrumento de submissão para o escravo. Uma colônia escravista estava, pois, fadada ao sincretismo religioso. [...] Cultuava-se São Benedito, mas cultuava-se também Ogum, e batiam-se atabaques nos calundus da colônia: nas estruturas sociais que lhes foram impostas, os negros, através da religião, procuravam “nichos” em que pudessem desenvolver integralmente suas manifestações religiosas (SOUZA, 1994, p. 93-94).

Destarte, a religiosidade da colônia foi se desenhando permeada de “imperfeições” diante do que era esperado pelo plano da Igreja. O catolicismo era multifacetado por aspectos da cultura africana ou misturado com práticas indígenas. Além dessas, a influência judaica

chegou à colônia. Embora por muito tempo judeus e cristãos tenham convivido bem em solo português, a ponto de se misturarem festas cristãs e judaicas e seus costumes serem adotados uns dos outros, mesmo que inconscientemente, o estabelecimento da Inquisição em Portugal desencadeou uma perseguição anti judaica, o que provocou um processo de emigração de muitos portugueses judeus, inicialmente para Amsterdã, mas depois, para o Brasil, pois em 1560, quando foi estabelecido em Goa o Tribunal do Santo Ofício, nosso território tornou-se refúgio mais seguro.

No entanto, isso não significa que, estando em terras tupiniquins, eles puderam viver intensamente sua religião judaica. Muitos ingressaram no clero e ao que se sabe, dentre os presos da Inquisição, poucos eram judeus, certamente porque seus costumes se fundiram mais facilmente à religiosidade popular da colônia. Mas não era tão simples

Assim como os africanos cultuavam santos católicos e orixás, reelaborando a antiga religião ante a realidade da nova terra, também os cristãos-novos permaneceram, muitas vezes, a cavaleiro entre duas fés. “Não aceita o catolicismo, não se integra no Judaísmo do qual está afastado há quase dez gerações. É considerado judeu pelos cristãos, e cristão pelos judeus [...] Internamente é um homem dividido” (SOUZA, 1994, p. 97).

Dessa forma, a religiosidade da colônia pode ser compreendida como um movimento de tensão entre o transitório e o vivido nas religiões, ou seja, um ciclo de vivências espirituais sincréticas consciente e inconscientemente, geralmente quando remédios e ações litúrgicas cristãs não respondiam às necessidades de uma enfermidade física ou emocional. Para inibir esse tipo de prática, os dirigentes da Igreja solicitaram visitas do tribunal do Santo Ofício no Brasil.

Neste cenário, muitos personagens surgem na história da colônia e que foram citados na obra de Laura de Mello e Souza: a cafuza Joana Mendes, o pedreiro Baltazar da Fonseca, o pardo Faustino de Abreu, a calundureira Luzia Pinta, a índia Sabina, Adrião Pereira de Faria, Maria Gonçalves Cajada (vulga Maria Arde-lhe-o-rabo), dentre outros anônimos, nos processos inquisitórios no Brasil, sobretudo e em sua maioria, personagens femininos, pois muitas mulheres sozinhas que trabalhavam para sobreviver eram acusadas de serem bruxas ou prostitutas.

O chamado Santo Ofício foi uma instituição formada pelos tribunais da Igreja Católica que perseguia, julgava e punia pessoas acusadas de se desviar das normas de condutas católicas. Entre os séculos XIII e XIV aconteceu a inquisição medieval, mais branda em suas punições, geralmente a excomunhão, embora a tortura já fosse autorizada. Mas a chamada Inquisição Moderna, que se concentrou em Portugal e Espanha entre os séculos XV e XIX foi a mais feroz

e cruel, voltada à perseguição de novos-cristãos (judeus convertidos), protestantes, sodomitas, bígamos e qualquer habitante que fosse denunciado com práticas de heresias ou comportamentos que ferissem a conduta cristã. A primeira visita do Santo Ofício no Brasil data do período entre 1591 e 1593 (SOUZA, 2003).

Não havia uma sede do Tribunal instalada no Brasil, como foi dito, o Santo Ofício funcionava por meio de delegações de poder inquisitorial aos representantes eclesiásticos, em sua boa parte, jesuítas. O objetivo dos inquisidores era inspecionar a observância da fé e dos bons costumes. Através de visitas à colônia, os representantes do tribunal investigavam as acusações e, se lhes parecessem heresia ou ameaça à fé católica, reportavam os condenados para o conselho e julgamento. Os casos mais graves eram enviados para Portugal.

O mais preocupante nisso tudo é o fato de que o tribunal aceitava todo tipo de denúncia, inclusive boatos, palpites e presunções, feitas por quem quer que fosse, sem importar a reputação do denunciante. Segundo Souza (1994), os crimes perseguidos pelo Santo Ofício se dividiam em quatro grupos: sobrevivência material (que englobava adivinhações¹³, curas, benzeduras e o universo ultramarino¹⁴); deflagração de conflitos (relacionados ao infanticídio, tensões vicinais¹⁵, tensões senhor - escravos e bolsas de mandinga¹⁶); preservação da afetividade (diz-se de cartas de tocar¹⁷, orações e sortilégios¹⁸); e comunicação com o sobrenatural (sonhos, metamorfoses¹⁹, familiares²⁰, pactos e invocação de demônios, possessão, calundus²¹, *sabbats*²² e catimbós²³).

Sobre tais crimes, como foi dito, bastava uma simples denúncia que o sujeito era levado às autoridades para ser torturado até confessar suas heresias. Quando a confissão não acontecia, os acusados eram levados à fogueira, eram condenados à prisão perpétua ou tinham seus bens confiscados. Os inquisidores eram extremamente cruéis e suas torturas iam desde humilhações

¹³ Na colônia era comum utilizar a observação das estrelas ou usar peneiras, balaies com pássaros (tesoura ou capim), para esta prática.

¹⁴ O apego ao temor dos mistérios do mar que impelem as pessoas a cometerem sortilégios para garantir proteção, a volta dos marujos, ventos favoráveis ou adivinhações sobre algum acontecimento que envolva os aspectos ultramarinos.

¹⁵ Relacionadas às denúncias de feitiçaria entre vizinhos, conhecidos ou inimigos.

¹⁶ Patuás

¹⁷ Refere-se à feitiçaria ou mandingas que envolviam a necessidade de se tocar no ser amado com algo (fava, papel ou carta) que estivesse “encantado” e gravado com o nome de quem se desejava conquistar, para atraí-lo para si.

¹⁸ Dentre as práticas de sortilégio está a oração com uso de defumadores e incensos.

¹⁹ Crença na possibilidade de pessoas se transformarem em animais.

²⁰ Acreditar que Satã poderia enviar demônios familiares que auxiliavam as feiticeiras e podiam habitar seus corpos, como um parasita, ou tomarem formas de animais ou hominídeos.

²¹ Aglutinação de vários rituais de cura africanos.

²² Reunião dos que praticam bruxarias.

²³ Ritual de cura indígena que envolve o consumo da Jurema sagrada.

públicas, passando por prisão com privação de comida, a prática do potro²⁴, a extensão²⁵, até ser queimado vivo numa fogueira em praça pública (MAX, 1992). Abaixo, podemos observar um quadro demonstrativo das acusações de crimes no Brasil, enviadas ao Tribunal do Santo Ofício, conforme a pesquisa de Souza (1994).

Tabela1: Descrição de processos inquisitoriais cometidos no Brasil²⁶

<i>Tipo de culpa</i>		<i>Nº de culpas*</i>	<i>Período de > incidência</i>	<i>Local de > incidência</i>	<i>Cor de > incidência</i>	<i>Subtotais</i>
<i>Sobrevivência Material</i>	<i>Adivinhações</i>	23	1590-1625	BA e PE	Branca (14)	64
	<i>Curas</i>	25	1590-1625	BA	Preta (13)	
	<i>Benzeduras</i>	2	1591-1733	BA e MG	Branca (2)	
	<i>Universo ultramarino</i>	14	1590-1625	BA	Branca (11)	
<i>Deflagração de conflitos</i>	<i>Infanticídio</i>	4	1590-1625	BA	Branca (2)	51
	<i>Tensões vicinais</i>	16	1750-1775	MG	Preta (8)	
	<i>Tensões senhor-escravo</i>	10	1725-1750	MG	Preta (8)	
	<i>Bolsas de mandinga</i>	19	1750-1775	Grão-Pará MA	Preta (6)	
<i>Preservação da Afetividade</i>	<i>Cartas de tocar</i>	6	1725-1750	Grão-Pará MA	Branca (4)	32
	<i>Orações</i>	9	1750-1775	Grão-Pará MA	Branca (6)	
	<i>Sortilégios</i>	17	1750-1775	BA	Branca (8)	
<i>Comunicação com o sobrenatural</i>	<i>Metamorfoses</i>	8	1590-1625 1725-1750	BA	Branca (5)	58
	<i>Pacto e invocação de demônios</i>	24	1590-1625 1750-1775	MG	Branca (2)	
	<i>Possessão</i>	2	1668-1738	Grão-Pará MA e BA	Branca (2)	
	<i>Calundus</i>	9**	1725-1750	MG	Preta (9)	
	<i>Catimbós</i>	6**	1750-1775	Grão-Pará MA	Índios (4)	
					Total:	205

* Desdobramento do número de casos.

** Todos estes casos aconteceram no século XVIII

²⁴ O “potro” era uma das torturas mais conhecidas pelos porões da Santa Inquisição. Neste método, o réu era deitado em uma cama feita com ripas e tinha seus membros amarrados com cordas. Usando uma haste de metal ou madeira, a corda amarrada era enrolada até ferir o acusado. (Fonte: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-media/as-torturas-da-inquisicao.htm> acesso em 27/04/2020).

²⁵ As cordas, puxadas por um torniquete, faziam com que os punhos se aproximassem um do outro, por trás, até deslocarem os ombros (MAX, 1992).

²⁶ SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

Calcula-se que, no total, por volta de 400 (quatrocentos) brasileiros foram condenados e 21 (vinte e um) foram enviados à Lisboa para serem queimados na fogueira. Era para lá que enviavam os casos considerados mais graves.

É possível identificar que a maioria dos crimes julgados pelos tribunais da Inquisição estava relacionada à religiosidade e crenças particulares das pessoas e, numa colônia, onde a educação foi edificada por padres católicos, certamente os espaços escolares constituíram um forte aparelho ideológico para sustentar a intolerância e o preconceito racial (contra negros, indígenas e judeus), religioso (contra os não cristãos) e de gênero (contra mulheres e sodomitas).

É inegável que a consolidação da educação no Brasil por uma ordem religiosa, associada ao regime do padroado, que dava livre acesso e poder ao clero nas decisões sociais e políticas da colônia provocou sequelas quase irreversíveis no pensamento que existe até hoje sobre tolerância, alteridade e respeito ao outro diferente, mas cidadão de direito.

Ainda hoje, com a globalização e a bricolagem religiosa a que Hervieu-Léger (2008) se refere em sua obra “O peregrino e o convertido”, as perseguições e os discursos de ódio e intolerância religiosa se encontram imersos nos discursos de quem culturalmente foi formado a partir de pré-conceitos, frutos de uma educação familiar e escolar que não se abriu (nem se abre) ao debate da formação de uma sociedade tão diversa como a que vivemos, com um povo miscigenado, constituído de uma história que abraçou diversas culturas e crenças, mas que nega, em sua maioria, as raízes que possui.

Um povo que tem uma religiosidade tão forte e, ao mesmo tempo, tão frágil, que não se abre ao diálogo e a possibilidade de conhecer e legitimar o outro por medo de se perder no sentido da sua fé, sendo vítima, assim, de grupos religiosos e parlamentares que agravam ainda mais essa percepção de certo *versus* errado, sagrado *versus* profano, céu *versus* inferno, bem *versus* mal... Dicotomias que ameaçam a vivência entre culturas.

Religião é uma invenção humana e, mesmo que ela fomente a ideia de uma cultura de paz e seja utilizada nos argumentos e discussões de direitos humanos, ela jamais deve ser considerada como verdade quando tratada em espaços públicos. No âmbito social e coletivo ela deve ser colocada como objeto de estudo. A transcendência, que paira sobre a religião, é competência dos espaços e mentores religiosos, o que renderia outro trabalho.

No entanto, a teia de relações e interesses que sempre relacionou Igreja e Estado no Brasil colaborou diretamente para que a religião se confundisse com educação religiosa o que resultou na criação do Ensino Religioso como disciplina que sustentou e ainda sustenta sequelas

históricas como: pensamento monolítico, invisibilidade e/ou demonização de religiões não cristãs, preconceito racial e de gênero (sobretudo quanto ao lugar da mulher na sociedade), bem como a dificuldade em debater sexualidades, isso perpetuando o extermínio cultural iniciado pelos colonizadores, até a metade da década de 1990 - com a implantação da LDB 9394/96 quando pela primeira vez o ER foi posicionado na condição de não proselitismo e sob responsabilidade do Estado (inclusive com ônus).

A maneira pejorativa como ainda nos referimos aos ritos e crenças africanos e indígenas²⁷, por exemplo, demonstram o racismo e o preconceito imbricados pelos antepassados, sequelas difíceis de superar até hoje, quando ainda não se abre discussões sobre diversidade religiosa, empoderamento feminino, sexualidade e o lugar do corpo nas religiões em espaços escolares.

Dessa forma, concordamos com Laura de Mello e Souza (1994) quando ela reflete que, sob o cenário edênico da Terra de Santa Cruz, desembarcaram não apenas os exploradores portugueses com seus medos e ambições, mas também o diabo. Não o diabo metafórico dos discursos eclesiásticos, mas o demônio da intolerância e da perseguição. Este, sim, veio para transformar nosso paraíso num inferno.

Essa ideia é enfatizada pelo filósofo indígena, historiador e ambientalista Ailton Krenak, pelo historiador Pedro Puntoni e por antropólogos e estudiosos que discorrem ricamente sobre o infeliz e catastrófico encontro entre o povo europeu com os povos nativos brasileiros, no primeiro episódio do documentário *Guerras do Brasil.doc*²⁸, de 2019. Tal documentário inicia informando que não há um mito fundador do Brasil porque já existiam milhões de pessoas vivendo nesse território quando os europeus o invadiram com sua ganância e dissentimento sobre as culturas aqui já instaladas.

Conforme Krenak existe um agravo do genocídio indígena sobre o genocídio dos povos africanos trazidos para o Brasil, pois, embora estes tenham sido violentamente sequestrados e deslocados de sua terra natal de maneira desumana, os nativos foram brutalmente despojados de seus modos de vida e cultura; eles que eram os donos da terra e que tiveram uma postura acolhedora diante dos europeus, apresentando a riqueza das ervas e frutos da terra, sem as quais os exploradores padeceriam de fome ou de qualquer outra doença que já traziam em suas naus.

²⁷ Esse comportamento preconceituoso só trouxe ganhos para o Cristianismo, por acarretar situação, como por exemplo, os povos escravizados terem de adotarem nomes de santos católicos para suas divindades, por causa da perseguição religiosa à sua crença.

²⁸ 1º episódio “As guerras da conquista”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4> acesso em 10/07/2020.

Pedro Puntoni, também no documentário citado, reporta-se aos escritos de Lévi-Strauss sobre a genealogia do encontro entre estes povos: os indígenas, com uma visão de alteridade e na intenção de incorporar a diversidade de quem chega, enquanto que os europeus aportam projetando seus (não) quererem aos donos da terra, julgando-os “pagãos”, “infiéis”, “desprovidos de alma” etc. e, portanto, passíveis à escravização que, inclusive foi juridicamente afirmada pela legislação colonial vigente em 1570 quando previa que se os indígenas se recusassem a fé católica, seria justo guerreá-los, matá-los, ocupando seus territórios e escravizando-os para salvar suas almas. Mais adiante, o mesmo autor narra sobre o mito que se criou na década de 60 do século XVII do “muro do demônio” que tratava da relação que existia entre nativos e pecuaristas do sertão nessa época: o fato de os indígenas consumirem o gado da criação do latifúndio significava, para os exploradores, um ataque à presença portuguesa, um muro de índios bárbaros que resistem ao desenvolvimento da economia da colônia e à disseminação da fé cristã.

Eram os “crimes” destes e de outros povos não brancos e não cristãos, que se apresentavam ao Tribunal do Santo Ofício que foi extinto, em Portugal, em 31 de março de 1821 (com decreto publicado no dia 5 de abril deste mesmo ano). Setenta anos à frente, após a Proclamação da República, foi instituída a Constituição Federal de 1891. Inspirada em modelos positivistas, este documento ditou os moldes de governo que temos até hoje: presidencialista e federativo; independência entre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário), o direito ao voto (mesmo que apenas masculino, na época) e a laicidade (separação entre religião e Estado).

Neste período, inicia-se toda a batalha da Igreja em busca da retomada de sua influência e privilégios, que acompanhamos na primeira parte deste capítulo. Conforme Ribeiro (1970), no início do século XX, os povos indígenas continuaram sofrendo ataques tortuosos. Os povos da Amazônia viviam, ainda, praticamente intocados como na época da invasão portuguesa, mas a exploração dos brancos acontecia de maneira muito violenta - mulheres e crianças eram sequestradas para forçar os homens a trabalhar nos seringais; destruíam as comunidades, dizimando o modo de vida nativo, prostituindo suas mulheres e dispersando os homens pelos campos de colheita, situação que só teve fim quando o ciclo da borracha chegou ao seu limite (RIBEIRO, 1970).

No sertão, a intenção dos invasores era tomar as terras para criar gado. Poucas tribos sobreviveram aos massacres e etnocídio. Onde havia missionários, as crianças eram tomadas de suas famílias para serem criadas como os brancos e, assim, poderem ser integradas à civilização. Após a dominação da floresta Atlântica, os exploradores adentraram pelo interior a fim de expandir o cultivo do café e do algodão, mas envenenavam a água e contaminavam tudo

com varíola, o que custou muitas vidas indígenas, além dos que padeciam nas chamadas caças aos “bugres”, quando matar índio se tornou uma espécie de esporte (RIBEIRO, 1970).

Nas primeiras décadas do século XX, conforme Ribeiro (1970), duas correntes disputavam a razão quando o assunto era o tratamento com os nativos: a catequese e a proteção. A primeira, como se sabe, dominada pela Igreja Católica recebia verba para tratar com os indígenas, mas conforme Darcy Ribeiro, não ajudava em nada, visto que suas missões se dedicavam mesmo ao etnocídio, forçando os índios a mudarem seus costumes e professarem uma fé que lhes era incoerente. A outra vertente, a da proteção, era liderada pelo Marechal Rondon e seu pensamento positivista de que brancos e índios poderiam viver em harmonia desde que estes aceitassem as regras da “civilização”. Por isso, acreditava que eliminando ou estreitando as fronteiras entre o mundo da aldeia e o mundo “civilizado”, ao mesmo tempo em que se garantisse o direito de os nativos viverem sua cultura, eles se integrariam mais facilmente à nação. No entanto, as duas correntes de pensamento, se mostraram nocivas, pois mesmo aldeados sem violência, as comunidades continuaram sendo exploradas e destituídas de seu território, liberdade e alegria, em meio à fome, às doenças e ao desengano (RIBEIRO, 1970, p. 187).

Nos últimos 20 anos, temos acompanhado como o fenômeno religioso no Brasil vem se caracterizando com a disputa de espaço entre a Igreja Católica e as diversas vertentes protestantes: nos canais de televisão, na linha comercial, na política e na captação de fiéis. Isso se deve a alguns fatores primordiais que marcam a diferença entre essas religiões, como a pouca burocracia para instalar uma igreja evangélica em uma comunidade ou território, o que garante um maior alcance de pessoas, nas áreas mais remotas; a busca das igrejas em formar pastores vindos das camadas populares, em sua maioria pessoas negras; o apoio social e financeiro dado aos fiéis das igrejas em suas necessidades mais urgentes; a flexibilidade para adaptação de cultos e pregações à cultura e linguagens locais; e, sobretudo, a possibilidade das mulheres congregarem (tornarem-se pastoras e bispas), além do surgimento das chamadas igrejas inclusivas²⁹ (LESSA, 2018).

Tudo isso representa vantagem sobre uma igreja patriarcal, com estatutos e normas milenares. Conforme dados do IBGE, o catolicismo perdeu, em média, 10% de adeptos nas últimas décadas, e há previsões de que em 2030, o número de evangélicos supere o de católicos no país (BALLOUSSIER, 2020). Essas seriam estatísticas inofensivas, se o posicionamento político das bancadas evangélicas no congresso e nas demais esferas do poder não viessem

²⁹ Igrejas Cristãs Contemporâneas que integram um movimento de vertente evangélica que não vê a homossexualidade como uma doença a ser curada (ANÍBAL, 2019).

contribuindo para a disseminação do desacato e da intolerância na sociedade, como o lamentável pronunciamento do Pr. Marco Feliciano, em 2013, quando afirmou ser o povo africano amaldiçoado por ser descendente de Cam, filho desobediente de Noé, baseando-se em textos bíblicos e sua vã interpretação pessoal sobre a escritura.³⁰

Da mesma forma, esta nova configuração de vínculo Igreja x Estado, agora tendo à frente a posição pelos protestantes, representa apenas um “museu de grandes novidades”, pois da mesma forma que há algumas décadas e durante séculos o catolicismo valeu-se de seus regimentos de conduta e catecismo para praticar etnocídio sobre os povos nativos, as igrejas evangélicas seguem nessa mesma perspectiva. Sobre isso, o documentário “Ex Pajé”, do diretor Luiz Bolognesi, argumenta essa nossa reflexão, pois retrata a inquisição evangélica sobre a potência da cultura indígena, ainda hoje.

O filme apresenta a atual condição da tribo Paiter Suruí, situada em Rondônia, que até 1969 não havia travado contato com os brancos, mas que hoje vivencia as consequências do avanço das madeireiras, do agronegócio e, principalmente, do avanço da religião evangélica neopentecostal na região. No centro da reflexão feita pelo diretor, o pajé da tribo, *Perpera*, foi forçado a renunciar sua autoridade espiritual, depois que seus saberes, rituais e contatos com os espíritos da floresta foram rotulados como coisa do demônio por um pastor evangélico. Desde então, *Perpera* passou a ser ignorado pelas pessoas da tribo e só retomou as relações quando começou a frequentar a igreja.

No livro de Souza (1994), há uma passagem sobre como os protestantes, sobretudo Lutero, criticavam a exterioridade da religiosidade dos cristãos católicos da colônia, alegando que eram muito apegados às festas cristãs, procissões e outros ritos, mas não compreendiam o significado real de tudo aquilo, insinuando que a espiritualidade da comunhão com Deus não existisse para aquelas pessoas (SOUZA, 1994, p. 90). Ironicamente, em “Ex Pajé”, observamos algo parecido. Enquanto o grande sábio da tribo tem que se desprender de sua identidade de autoridade espiritual e ancestral, para ser apenas mais um homem ancião comum e indefeso em meio à sociedade branca, um pastor evangélico institui um templo numa tribo pela qual é alheio, não demonstrando identificação com os fiéis, tomando o lugar do pajé que se vê obrigado a frequentar a igreja, por medo da solidão e do isolamento, mesmo que seja para ficar na porta observando, do lado de fora, a natureza, enquanto o culto acontece.

³⁰ Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/04/1257600-feliciano-volta-a-afirmar-que-africanos-sao-amaldiçoados.shtml>

Observamos também uma comunidade de fieis se esforçando para louvar e se apropriar dos discursos típicos protestantes (o que lembra a crítica de Lutero), lutando cotidianamente contra os ensinamentos recebidos na tribo para não desagradar o pastor, demonstrando tanto exterioridade religiosa, quanto um sentimento de sincretismo espiritual. Pois, quando quase acontece uma tragédia com uma das mulheres da tribo, a família recorre ao pajé e seus ritos. O filme termina com essa mulher já sã, agradecendo, num culto evangélico, pela cura alcançada através do ritual de pajelança.

Mais uma representação do sincretismo religioso que caracteriza tão perfeitamente a religiosidade do nosso povo, o documentário é um chamado ao respeito e à alteridade sobre o direito do outro existir com quaisquer que sejam os seus valores e crenças. Porém, observamos que pouco mudou, a não ser o remetente dos desmandos. Agora é o protestantismo que se destaca na atuação para difundir a demonização e inviabilidades das culturas e religiões ditas pagãs.

É preocupante assistir como a atuação e a pressão política da frente parlamentar cristã na esfera pública vem trabalhando em projetos de leis que representam seus interesses particulares e suas convicções pessoais religiosas sobre o que deve vigorar na vida de milhões de pessoas que vivem num país constitucionalmente laico. A questão não é se tratar de um grupo cristão, não há a intenção de se condenar vertentes religiosas e suas crenças, muito pelo contrário. Nossa inquietação é sobre como um país livre se submete a um movimento constante em favor do etnocídio, da intolerância e da xenofobia contra seu próprio povo, e quais os reais interesses dos grupos religiosos hegemônicos católicos e pentecostais e neopentecostais que manobram essa dinâmica.

2 A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) NO BRASIL

Para este capítulo, fizemos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de teses e dissertações da CAPES e na Plataforma Sucupira, onde encontramos, após uma pesquisa em Programas de Pós Graduação em Educação, apenas uma dissertação de mestrado, já mencionada na introdução deste trabalho, em que a autora (SOUZA, 2016) se detém a debater a problemática da formação docente para o Ensino Religioso (ER) no Brasil e o perfil geral dos cursos de Ciência da(s) Religião(ões) (CR) ofertados, especificamente, na Universidade Federal da Paraíba, na Universidade Federal de Juiz de Fora e na Universidade Federal de Sergipe, mas o foco de sua pesquisa foi a formação de professores.

Encontramos igualmente, algumas pesquisas de programas de pós-graduação em CR e artigos científicos que nos ajudaram no apanhado de informações históricas sobre a institucionalização dos cursos desta área de conhecimento.

Dos trabalhos acadêmicos encontrados, poucos se detêm a debater sobre os cursos de CR, seu currículo ou os discursos implicados. Nenhuma pesquisa encontrada debruçou-se, específica e exclusivamente, sobre o curso ofertado pela UFPB, embora ele seja sempre mencionado quando se fala da história dessa área de conhecimento no Brasil.

Mas, para iniciarmos uma exposição sobre a história das CR no Brasil, faz-se necessário compreender, ainda que brevemente, como surgiu essa necessidade de cientificar as religiões.

Eliade (1992) afirma que o interesse em estudar religiões se estende desde a antiguidade e por vários povos, como os gregos, a partir de Hecateu de Mileto (546-480 a.C.) e Heródoto (485-420 a.C.), bem como com os escritos gregos sobre as tradições religiosas orientais, a partir de observações e vivências durante as viagens diplomáticas (ou invasoras) de Alexandre, o Grande (356-323 a.C.). No universo romano, destaca-se a obra “*Sobre a natureza dos deuses*”, em que Cícero (106-43 a.C.) analisa o fenômeno religioso a partir de uma vertente filosófica.

Frank Usarski e João Décio Passos (2014) apontam registros da contribuição de chineses, como o monge budista Fa Hasien (337-422 d.C.), autor da obra “*Relato sobre países budistas*”, onde descreve as culturas budistas da Dinastia Múria, que hoje é a Índia. Assim como, autores cristãos e islâmicos do período medieval, como Roger Bacon (1214-1294), cristão e Albiruni (973-1048), cientista muçulmano, além de Saadia Gaon (892-943), linguista judeu que escreveu “*Das crenças e das opiniões*”, obra em que expõe, a partir de uma filosofia religiosa, as religiões cristã, muçulmana e brâmane. (USARSKI, 2014)

Também encontramos como grande expoente no estudo das religiões na antiguidade, o nome de Maimônides (1138-1204), mulçumano que, conforme Elíade, realizou um estudo comparativo entre as religiões sem, no entanto, se precipitar sobre a posição do sincretismo (ELÍADE, 1969).

Conforme Segal e Smart (2018), embora o estudo de religião, enquanto disciplina, tenha surgido apenas no século XIX, já na época do Renascimento, sobretudo no início do período das grandes navegações (século XVI), quando os europeus passam a conhecer um cenário de diversidade religiosa e cultural, o interesse por esse entendimento aumenta, mas ainda numa perspectiva de contraposição entre as diversas religiões.

Entre os séculos XVII e XVIII, frente a ideia de racionalismo³¹ que emergia, e com o teocentrismo dando lugar ao antropocentrismo, redonda a necessidade de um estudo mais científico sobre religião. Nessa época, Immanuel Kant se destacou através de suas obras e seu pensamento sobre a religião ao defender que só podemos conhecer o que é possível intuir e experimentar, além de relacionar a questão moral religiosa à ética (SEGAL; SMART, 2018), o que instigou o rei Frederico Guilherme da Prússia, a proibir Kant de escrever sobre religião, por suas teses levarem a uma espécie de *agnosticismo intelectual* (PORFÍRIO, 2022). Mas foram estas inquietações provocadas pelo pensamento kantiano que acarretaram o surgimento de inúmeras abordagens sobre a religião no século XIX.

Assim, o século XIX inaugura uma era de estudos mais especializados e analíticos sobre religião, focados em diversas abordagens como a filologia, a antropologia, a funcionalidade, a estrutura, a sociologia, a psicologia e os estudos psicanalíticos.

Neste sentido, Segal e Smart (2018) destacam a contribuição de Max Müller (filologia), responsável pelas traduções de fontes literárias de diversas religiões não cristãs. Müller, foi autor de uma coleção intitulada “*Livros Sagrados do Oriente*”, considerada fonte essencial para o estudo das religiões e da mitologia, por isso serviu de base para o surgimento da disciplina *Ciência da Religião*.

Os autores também sinalizam as abordagens antropológicas de Edward Burnett Tylor, etnólogo inglês, que popularizou o termo *animismo*, o qual considerava como primeiro estágio de desenvolvimento de todas as religiões, e de James Frazer, antropólogo britânico, que defendia a tese de que o pensamento humano evolui sequencialmente de um estágio mágico, passando pelo religioso até chegar ao científico. (SEGAL; SMART, 2018)

³¹ Doutrina que argumenta que a razão é a única forma que leva o ser humano ao conhecimento verdadeiro e completo.

Já na perspectiva dos estudos funcionais e estruturais da religião, Segal e Smart (2018) sublinham Émile Durkheim, com a teoria do Totem, e o antropólogo francês Lévi-Strauss que elaborou um novo método para analisar mitos e histórias. No âmbito sociológico, os autores, apontam Max Weber, referência na sociologia da religião por seus estudos comparativos e, quanto às abordagens psicológicas e psicanalíticas, os principais nomes mencionados são William James, Freud e Jung. O primeiro, por sua obra “*As variedades da experiência religiosa*”, o segundo, por ter explicado a gênese da religião e o terceiro, por seus estudos focados no simbolismo religioso.

Paine (2013) também destaca a abordagem teológica da religião, citando o teólogo alemão Ernest Troeltsch - contemporâneo de Max Weber - que também elaborou diversos e importantes conceitos dentro da Sociologia da Religião. Há ainda as abordagens fenomenológicas da religião, de onde emerge o pensamento do historiador holandês Gerardus van der Leew que, conforme Klaus Hock (2010), colaborou para o estabelecimento da Ciência da Religião quando desenvolveu um método que aponta a religião como a relação entre o divino, o poder e o ser humano (HOCK, 2010, p. 75).

Sobre estas abordagens fenomenológicas da religião, de acordo com Filoramo e Prandi (1999), havia uma bifurcação entre o olhar fenomenológico da religião alemã e holandesa e a fenomenologia italiana. Enquanto os estudiosos alemães e holandeses teciam relações com a teologia e a hermenêutica, os italianos buscavam filosofias historicistas. (FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 48)

Neste sentido, adiante na história da CR, mais precisamente na virada do século XIX para o século XX, vemos o emergir da tradição de segunda ordem (*second-order tradition*) que, como explica Usarski (2013), se difunde como um coletivo intelectual e autônomo, constituído a partir da contribuição de praticantes de diversas áreas para a constituição da CR, ou seja

[...] uma visão coletiva das principais escolas de interpretação, métodos operacionais, herança de erudição e, sobretudo, uma memória vital compartilhada das maneiras mediante as quais todos esses fatores constitutivos são interrelacionados. Na prática acadêmica da comunidade científica em questão, a compartilhada tradição da segunda ordem manifesta-se em um consenso sobre a legitimidade ou não de um problema de pesquisa do ponto de vista disciplinar. (USARSKI, 2013, p. 140)

Assim, para Pieper (2017), a partir de Usarski (2013), a Ciência da Religião é uma disciplina institucionalizada “que faz parte integral do sistema universitário de alcance internacional” (USARSKI, 2013, p. 140) e o que a diferencia de outras matérias dedicadas ao estudo das religiões é esta “tradição da segunda ordem”.

A Ciência da Religião é um campo de estudo surgido no fim do século XIX, para atender a uma nova realidade que a modernidade traz: o processo de secularização, o enfraquecimento da religião, a diminuição dos poderes políticos das instituições religiosas e a tematização crítica sobre a religião (PIEPER, 2017). Tal ciência engloba, nesta perspectiva,

A descrição, a interpretação, a comparação e a explicação de ideias, textos, comportamentos e instituições, linguagens (símbolo, mito, rito e doutrina) e práticas das mais variadas tradições religiosas, como também a reflexão em torno dos conceitos que cada âmbito desses mobiliza, sem pressupor a superioridade de uma tradição religiosa sobre outras. (PIEPER, 2017, p. 131)

Frank Usarski (2013) afirma que a Ciência da Religião se debruça sobre o estudo da história e organização das “religiões concretas” em seus diversos aspectos. Ele esclarece que o termo “religiões concretas” se reporta ao fato de que

A Ciência da Religião encontra seus objetos no mundo empírico, uma consequência do axioma de que religiões representam sistemas simbólicos elaborados em relação a uma ‘realidade culturalmente postulada não falsificável’ que transcende o alcance de qualquer método cientificamente comprovado. (USARSKI, 2013, p. 139)

Além disso, define que o único objetivo da CR é aprofundar e aperfeiçoar o conhecimento sobre os fatos da vida religiosa, nunca tecendo apologia a uma determinada crença privilegiada pelo pesquisador, em detrimento de outras. Assim, para Usarski (2013), o cientista da religião se compromete com um ideal não proselitista, se desvinculando de um ideal de “última verdade”, não se detendo a comparar normas e aspectos religiosos com outros critérios ideológicos.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA(S) CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) NO BRASIL

Para compreendermos melhor a história da CR no Brasil, nos guiaremos, especialmente, pela cronologia da fala do professor João Edênio Reis Valle³², durante uma entrevista cedida aos mestrandos, na época, Ângela Cristina Borges Marques e Marcelo Rocha, no ano de 2007, com a qual traçaremos relações com a escrita de outros autores que tratam deste tema.

Inicialmente, é importante lembrar que a trajetória dos cursos de formação em Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil, sejam eles em nível de graduação ou de pós-graduação, caminha paralelamente à história do Ensino Religioso em nosso país. Conforme João Edênio Reis do Valle, as CR chegaram ao Brasil com a entrada dos portugueses que se depararam com

³² Docente da disciplina Psicologia da Religião no Programa Pós-graduação em Ciências da Religião, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e um dos mentores na elaboração destes cursos de pós-graduação, do primeiro a ser institucionalizado no Brasil.

uma cultura e práticas religiosas diferentes das que conheciam (MARQUES; ROCHA, 2007, p. 192).

Ainda de acordo com ele, o papel da Igreja nos estudos iniciais das Ciências da Religião se baseou nas cartas de brasileiros que aqui estavam, cronistas como eram chamados, que configuraram material para uma série de estudos que ele classifica como os passos iniciais de um trabalho mais sistemático das Ciências da Religião no Brasil.

Edênio Valle (2007) ainda explica que o período “pós-jesuítico” produziu duas linhas de estudo: uma que segue um pouco a Sociologia Positivista de Augusto Comte; e outra, “[...] de tentativa médico psiquiatra de compreensão do fenômeno” (MARQUES; ROCHA, 2007, p.193)³³ em que havia um esforço para se entender cientificamente a religião, ressaltando como o médico Nina Rodrigues³⁴ que

Em seu breve tempo de vida escreveu e publicou muito, e seus principais estudos visaram: registrar a cultura dos africanos escravizados e de seus descendentes no Brasil; definir as relações supostas entre raça/alienação mental, raça/crime e degeneração/ crime; e teorizar sobre a psicologia coletiva, partindo de casos brasileiros que chamou de ‘loucuras epidêmicas’. [...] Partindo da premissa de que haveria ‘uma reação patológica diferente para os diversos tipos antropológicos de que se compõe a população deste país’, ele se propôs a estudar essas diferenças, de acordo com os parâmetros científicos da época. [...] Com relação ao estudo do que chamava de ‘coletividades anormais’ e ‘loucuras epidêmicas’ brasileiras, Nina Rodrigues estabeleceu um debate com os fundadores do campo - florescente na época - denominada psicologia coletiva ou psicologia das multidões, tais como, entre outros, Scipio Sighele e Gustave Le Bon. Sua principal crítica a estes autores era não terem dado, a seu ver, o devido valor à influência que a loucura teria no funcionamento das multidões; procurou demonstrar esta influência em seus estudos de casos nacionais, baseando-se sobretudo nos trabalhos sobre a loucura a dois e o contágio mental de Lasegue e Falret e de Marandon de Motyel, e sobre a natureza histórica das manifestações coletivas de loucura, segundo Charcot e sua escola (RODRIGUES, 1939, p. 193).

Neste sentido, tal médico costumava patologizar alguns comportamentos de indivíduos a quem chamava de “fanáticos”, como Antônio Conselheiro³⁵, por exemplo, impondo uma

³³ Nesta passagem da entrevista o professor se refere à percepção que teve sobre o esforço que havia por entender cientificamente a religião, ao ler teses datadas de meados do século XIX. Aqui ele menciona a sociologia Positivista de Comte como um braço para esta tentativa de cientificar a religião, considerando o posicionamento pregado por Comte de devoção à Ciência que institui uma Religião da Humanidade, dita agnóstica, não transcendental, fundamentalmente humana, onde se presta homenagem aos homens e mulheres cujo talento e pensamento marcaram a Humanidade.

³⁴ Ao se referir à tentativa médico psiquiátrica de compreende a religião, Edênio Valle (2007), se refere ao médico legista, psiquiatra e professor Nina Rodrigues, notoriamente eugenista e higienista, que defendia ideias hoje consideradas racistas, como a de que deveria existir códigos penais diferentes para raças diferentes, mas à sua época eram dadas como avançadas e científicas.

³⁵ *A loucura epidêmica de Canudos* foi publicada originalmente na Revista Brasileira, em novembro de 1897 (ano III, tomo XII), aparecendo no ano seguinte em francês, nos Annales Medico-Psychologiques de Paris (1898, maio-junho). Em 1939, Artur Ramos o republica, junto a outros cinco artigos esparsos de Nina Rodrigues, no volume *As coletividades anormais*.

visão e postura preconceituosa, eurocêntrica, por considerar seu método como único válido e eficiente sobre o julgamento do outro (MARQUES; ROCHA, 2007).

Conforme Moura (2013), a tradição europeia e norte-americana influenciou muito os estudos sobre religião no Brasil, ao passo que, também, tiveram passagem gradativa da Teologia para as Ciências (p. 30). Costa (2019), afirma que as universidades lusitanas eram as principais referências dos colonos, até a Independência, em 1822 (p. 48). Edênio Valle (In: Marques; Rocha, 2007), afirma que a chegada de Lévi-Strauss e Roger Bastide, junto com a fundação da USP, possibilitou a criação de um núcleo de estudos mais específico para o estudo das religiões no Brasil, que se estendeu por e para outros seminários católicos brasileiros, como o seminário de Olinda e Recife, matriz do cientificismo em nosso país, sugerindo que o fenômeno religioso estava sendo estudado sob vários pontos de vista que não os da fé e da Teologia católica, ganhando reforço com a chegada das religiões evangélicas e do protestantismo luterano no país.

Logo nos primeiros anos da década do século XX, precisamente em 1914, Raimundo Faria Brito, filósofo cearense, lança seu livro *O mundo interior: ensaio sobre os dados gerais da filosofia do espírito*, onde propunha uma filosofia do espírito não reducionista

O espírito para ele (Faria Brito) é ‘a energia que sente e conhece e se manifesta a nós mesmos como consciência, e é capaz de sentir, pensar e agir’. É, portanto, princípio vivo de ação e força criadora, objeto de ciência. Esta ciência do espírito existe e tem seu objeto próprio, seus princípios, seu método. (GALEFFI, 1979, p. 30)

Portanto, indo de encontro ao sentimento de progressismo otimista da virada do século, de cunho iluminista, que relacionava a ideia de progresso ao avanço científico, econômico e comunitário, através do qual a população passaria da barbárie à civilidade a partir do fortalecimento do conhecimento empírico, Faria Brito defendia que as mudanças deveriam acontecer não por ideologias, nem mesmo por causa da religião, mas por uma reforma moral interior mediante à filosofia. *O mundo interior* é a obra que representa seu pensamento mais maduro, sendo considerada a obra onde há a primeira referência sobre a “Ciência das Religiões”, por apresentar uma alusão importante à filosofia do espírito de Hegel, onde é possível encontrar o tópico “16 – A Ciência das Religiões” (COSTA, 2019, p. 51) e quando cita Max Müller, Cornelius Tiele e Cantepie Saussaye, considerados os fundadores desta área de conhecimento (COSTA, 2019).

No início dos anos 30, o Ensino Religioso retorna ao texto constitucional, sendo descrito como de matrícula facultativa, confessional e, por isso, sem demandar “ônus” do estado, seguindo nesses ditames até a LDB de 1961. Nessa mesma época, começa a emergir a necessidade de se formar professores capacitados.

Como podemos identificar no capítulo anterior, o Ensino Religioso perdurou em formato confessional nas escolas brasileiras até 1889, quando acontece a separação constitucional da relação igreja-estado operada pelo movimento republicano, especialmente por um pequeno grupo anticlerical, que gera uma jurisprudência sobre a qual debruçou-se uma teoria do Brasil enquanto estado laico.

A Proclamação da República e a Abolição da escravidão trouxeram para o Brasil a emergência da construção de um sistema nacional de ensino, atendendo à expectativa que emergia nos debates da época de que a escola seria a chave para solucionar todos os problemas enfrentados na sociedade. Mas, o novo regime não assumiu a responsabilidade da instrução pública como uma questão central, o que remeteu aos estados o compromisso de disseminar as escolas primárias.

Durante esse período aconteceram algumas reformas educacionais, dentre as quais se destacou a Reforma Paulista em 1920, que objetivava garantir a universalização das primeiras letras, ou seja, alfabetizar todas as crianças que estivessem em idade escolar. Porém, pela percepção que o próprio Sampaio Dória, condutor da reforma, tinha sobre esse modelo aligeirado e simples de escola primária, muitas críticas se debruçaram sobre esta questão e acabaram não sendo implantadas tais escolas nos modelos pensados para solucionar a questão da educação para as massas populares, até então excluídas do direito à educação (COSTA, 2019).

Esta foi uma época em que vigorou um ideário iluminista sobre a nova República, o que significou vários embates entre igreja e estado, considerando que o ideário iluminista nega a interferência religiosa na formação educacional, visto que delegam unicamente à ciência responder às questões da humanidade

O avanço das ideias laicas associado ao regime do padroado desembocou, no final do Império, numa crise de hegemonia cuja expressão mais ruidosa foi a ‘questão religiosa’. Essa denominação reporta-se ao episódio em que os Bispos de Olinda, Dom Vital, e do Pará, Dom Antônio de Macedo Costa, determinaram, em 17 de janeiro de 1873, que em suas dioceses ‘os maçons fossem afastados dos quadros das Irmandades, Ordens Terceiras e quaisquer Associações Religiosas’ (CASALI, 1995, pp.64-65. In: SAVIANI, 2013, p. 178).

No entanto, várias associações recorreram ao imperador que não acatou essas decisões e determinou a prisão dos Bispos que foram julgados e condenados a quatro anos de prisão, o que representou uma grande derrota para o Clero e levantou reflexões sobre o conflito entre obedecer ao Imperador e ser fiel à doutrina do papado. Assim

O contexto do conflito é dado pelo ‘bando de ideias novas’ [...] representado principalmente pelas correntes do liberalismo e do positivismo abraçados por

parte significativa de nossas elites letradas formadas na Europa. E a solução do conflito encaminhou-se na direção da dissolução do regime do padroado, consumada pela separação entre Igreja e Estado ao ser implantado o regime republicano em 1889, cuja consequência foi a exclusão do ensino religioso nas escolas públicas (SAVIANI, 2013, p. 179).

Em 1891, passa a vigorar a primeira Constituição republicana que define a separação entre o Estado e quaisquer religiões ou cultos e estabelece que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". Além disso, é proclamado que todas as religiões são aceitas no Brasil e são livres e abertos os seus cultos. O artigo 72 desta lei institui que o Ensino Religioso ministrado em instituições públicas deverá ser leigo

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes: § 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum. § 4º A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita. § 5º Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis. § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência, ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados (BRASIL, 1891, p. 20-21).

A resistência católica sobre essa ruptura organizou-se sobre dois eixos: as organizações coletivas e a publicação de livros e artigos para difundir seu ideário pedagógico e restabelecer o ER nas escolas. Desde a Proclamação da República foi acionada a organização de uma Pastoral dos Bispos que se contrapunha ao fato da República brasileira seguir os “horrores da Revolução Francesa” ou mesmo, as tendências ateias que extinguíam a religião das escolas. Além disso, criticava-se medidas laicizantes adotadas como a precedência do casamento civil sobre o religioso, a exclusão dos religiosos do direito ao voto e a proibição do Ensino Religioso nas escolas, dentre outros fatores que desencadeou a ideia de organização de um Partido católico.

Neste período também surge então à revista *A ordem*, que era referência sobre tudo o que se difundia sobre a posição católica; Associações de Professores Católicos e toda essa formação organizada constituíram um núcleo de ideias pedagógicas que resistiam às ideias novas e disputavam espaço com os difusores das ideias liberais laicas que pairavam sobre o campo educacional no Brasil dos anos 30.

Adiante na história da educação no Brasil, que se confunde com a história do ER e todas as suas problemáticas, observamos uma trajetória lenta quanto aos avanços do Ensino Religioso, que até então representava o que e como se estudava religião no Brasil.

Na década de 30, Getúlio Vargas reintroduz o Ensino Religioso nas escolas públicas em caráter facultativo. Em resposta, foi lançada a Coligação Nacional Pró-Estado Leigo. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” é publicado enunciando as diretrizes fundamentais e propondo a reformulação de um “Plano de Reconstrução Educacional” (MANIFESTO, 1984, p. 407. In: SAVIANI, 2004).

Como documento de política educacional o Manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados. O ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ constitui um importante legado que nos é deixado pelo século XX [...] Suas diretrizes influenciaram o texto da Constituição de 1934, cujo capítulo sobre educação resultou, porém, da conciliação entre as posições opostas de católicos e renovadores (SAVIANI, 2004, p. 11).

Em 1934, é promulgada uma nova Constituição, cujo artigo 153 define:

O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Durante este período também emergiram discussões sobre a formação de professores o que desencadeou uma série de decisões e reformas nos cursos Normais, nas universidades e faculdades, sobretudo quanto aos cursos de Pedagogia nos idos de 1939.

Daí em diante, percebe-se que as regulamentações no ensino foram feitas conforme as urgências definidas pelos grupos políticos atuantes. No entanto, a Constituição Federal de 1946, definiu como responsabilidade da União a competência para designar diretrizes e bases para a Educação Nacional. Neste sentido, surge o projeto de lei do então ministro da educação Clemente Mariani que, após uma arrastada tramitação, culminou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961

A trajetória de construção da disciplina Ensino Religioso coloca em evidência o papel da Igreja Católica, grupo externo ao campo educacional, acrescentando assim, um acento diferenciado a sua configuração. Desde a CF de 1934, o Ensino Religioso é contemplado em todas as cartas subsequentes, assim como nas LDB, alcançando estabilidade curricular. Essa estabilidade se fez marcada por constantes negociações, ajuste e pressão, liderados pela Igreja Católica. É em função desse trabalho, de seu amparo cultural e político, e não de um aparato epistemológico/acadêmico, que o Ensino Religioso conseguiu se afirmar em cada carta, vindo alcançar uma legitimidade nacional e se institucionalizar como disciplina escolar (GONÇALVES; MUNIZ, 2014, p. 121).

Para Villaça (2006), a grande fase de retomada do catolicismo no Brasil deu-se entre 1930 e 1940 quando aconteceram diversos movimentos, dentre os quais o movimento litúrgico,

os círculos operários e a fundação da Ação Católica. Mas alguns fatores, como a morte do Cardeal Leme, grande animador da obra de Alceu do Amoroso Lima, desencorajou o crescimento da cultura católica no Brasil.

Até aqui, observamos uma cadeia sucessória de figuras católicas que reagiram às ideias seculares na educação brasileira desde o Período Imperial

Nesse período, as lutas da Igreja pela participação nas instâncias do poder aconteceram, realmente, e não eram simples ilusões fantasmagóricas. A ‘messe’ era grande e os ‘inimigos’ eram reais, dentro e fora da igreja. Fora desta, os católicos pugnaram com comunistas, positivistas, escolanovistas e, na própria Igreja, com alguns segmentos do clero. É o que nos relata Rocha (2000), em referência à ‘implicância’ da Igreja com os escolanovistas, principalmente com Anísio Teixeira (CASIMIRO, 2010, p. 86).

A década de 1960 foi a mais importante para o ER porque, frente à pressão de vários movimentos de denominações religiosas e da sociedade civil, foi aberto o debate sobre a liberdade religiosa (RODRIGUES, 2017). Também foi um período de muitas experimentações educativas que poderiam ter contribuído de maneira importante no desenvolvimento da educação no país, como a disseminação do Método Paulo Freire para alfabetização de Jovens e Adultos. No entanto, após o golpe militar o ensino no país foi reorientado para atender aos interesses socioeconômicos que já estavam em vigor naquela época, o que não exigia grandes mudanças na educação, mas que via na Educação Moral e Cívica e no Ensino Religioso instrumentos de controle.

Dentre os poucos avanços, podemos destacar a publicação da primeira LDB em 1961 e, mais à frente, a LDB de 1971 que basicamente versavam sobre a organização da escolarização no Brasil e a lei 5.540/68 que reformulou o ensino superior. Sobre essas legislações, o legado mais importante foi a implantação de programas de pós-graduação que encorajaram o desenvolvimento de uma tendência crítica de onde brotaram estudos consistentes que basearam um movimento de contra ideologia.

A partir daí surge uma exigência de mudanças na formatação da educação nacional que se consagrou na Constituição Federal (CF) de 1988, que introduz a necessidade de uma nova LDB, para vencer a descontinuidade que há décadas vinha retraindo o desenvolvimento da educação no país. Segundo Junqueira (2007), esta CF foi a mais democrática, pois se importou mais com os direitos sociais (p. 47), não por acaso, designou que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a nós brasileiros, bem como aos estrangeiros residentes aqui, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Neste contexto, em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a lei Darcy Ribeiro (lei de diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394/96) que apesar de apresentar poucas alterações quanto ao regime de reorganização da educação básica (praticamente a mudança da nomenclatura de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio), requeria uma regulamentação que exigia um Plano Nacional de Educação, estabelecendo metas e previsões de recurso ao financiamento da educação e apresentando um marco muito importante quanto ao Ensino Religioso nas escolas. Sobre tal disciplina, remontamos aos avanços a partir da descrição do que se ditou sobre ela nas legislações que se seguiram. Em 1961 então, a LDB 4024/61 propunha em seu artigo 97 que

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961, grifo nosso).

Na segunda LDB (5692/71) constava:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira, o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Finalmente, no artigo 33 da LDB 9394/96, definiu-se:

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

I. Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas igrejas ou entidades religiosas;

II. ou Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (LDB nº 9.394/96, Art. 33, antiga redação, grifo nosso).

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

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

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

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

Essas mudanças na relação de “padroado”, persistente em toda a História da Educação no Brasil, foram muito importantes, sobretudo, quando vivemos num país regido por uma constituição que o designa como laico. Bem ou mal, existe uma lei que protege (ou deveria) o direito à liberdade religiosa e livre crença na sociedade e, se nas escolas existe o espaço para se falar sobre isso, porque não se debater as problemáticas sobre esse tema?

Nos últimos 20 anos, vivemos cada vez mais debates sobre a permanência do ER no currículo nacional e muitos são os argumentos e contra-argumentos sobre isso. Uns acreditam que o fator religioso é algo de foro íntimo e que não deve ser estendido aos espaços escolares. Outros defendem que o ER pode ser uma poderosa arma para a formação das pessoas para a alteridade e o respeito à diversidade (OLIVEIRA, 2020). Neste cenário, a nova Base Nacional Comum Curricular, apresenta o Ensino Religioso não mais como (apenas) uma disciplina, mas como área de conhecimento. Porém, embora o esforço exista para que a epistemologia do ER seja definida, ainda parece utópico que este seja um problema facilmente solucionado. Religiosidade, fenômeno religioso, ritos, *ethos* são questões bastante subjetivas sobre as quais os debates não são uniformes, mas que precisam ser direcionados na tentativa de, se não se fazer entender, ao menos fazer-se respeitar.

É neste cenário histórico que os cursos de formação em CR chegam ao Brasil. Marcelo Camurça³⁶ (2008. In: MOURA, 2013) afirma que a disciplina de CR nasceu e se desenvolveu confrontada com duas "linhas de força": a Teologia e as Ciências Sociais, as quais passaram a ser o "seu interlocutor principal na elaboração de uma plataforma para os estudos da religião no país" (MOURA, 2013, p. 30). Para Camurça esta interlocução aconteceu principalmente no auge da “teologia da Libertação³⁷”, entre as décadas de 70 e 80.

O resultado foi que: firmou-se como perfil das ciências da religião um estudo pautado por uma investigação empírica de cunho sociológico, aliada a uma reflexão teológica crítica em torno do papel da religião na *modernidade*. (Camurça, 2008. In: MOURA, 2013, p. 31)

Esta problemática que engloba a relação entre Ciências da Religião, Ciências Humanas (CH) e Teologia, é recorrentemente debatida, sobretudo pela ameaça que as duas últimas

³⁶ Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e autor, entre outros títulos, do livro *Ciências Sociais e Ciências da Religião: interlocuções e polêmicas* (Paulinas, 2008).

³⁷ Abordagem teológica cristã, surgida na década de 1960, focada na libertação dos oprimidos, vinculada a visão de um Deus ético, sensível à aflição dos menos favorecidos e avesso aos abusos de poder.

apresentam ao caráter científico pretendido pelos que fazem CR. Marcelo Camurça, em entrevista concedida a Costa e Pimentel (2012), ao ser questionado sobre os debates e interações entre CR e CH no Brasil fala sobre a influência das Ciências Sociais sobre o tema religião, numa perspectiva não teológica, diferente do que aconteceu na Europa. Tal relação, segundo ele, provoca um desconforto com o surgimento das CR porque essa nova ciência vem compor seu campo específico de saber, utilizando métodos que não são propriamente seus, mas das Ciências Sociais que acabam por estranhar e suspeitar do porquê da necessidade de se instituir uma ciência especificamente voltada para a religião, “[...] isso teria levantado suspeitas de que as Ciências da Religião possuiriam finalidade mais apologética que científica, encobrindo os ‘interesses religiosos’ de seus agentes”. (COSTA; PIMENTEL, 2012, p.72)

Em outra obra, Camurça comenta sobre a preocupação existente sobre a mão da Teologia no campo das CR no Brasil.

Todavia, é bem sabido que vários autores (USARSKI, 2001:88; FILORAMO e PRANDI, 1999:22-23; PYE, 2001:26) rejeitam a presença da Teologia nessa área acadêmica por tomarem sua abordagem da religião como apriorística, apologética, axiológica e especulativa e não empírica, distanciada e indutiva como, segundo estes autores, deve ser um conhecimento científico sobre a religião (CAMURÇA, 2008:62). Há um temor, entre esses estudiosos, de que o saber teológico, para quem a religião foi sempre um domínio cativo seu, ocupe um lugar desmesurado dentro das Ciências da Religião, imprimindo nela sua perspectiva de irredutibilidade da dimensão religiosa como *sub especie aeternatis* e transcendente às esferas seculares (CAMURÇA, 2008, p. 62 In: CAMURÇA, 2011, p. 18).

Neste contexto, Edênio Valle (In: MARQUES. ROCHA, 2007), afirma que a ideia de implantação do curso de CR no Brasil surgiu com o avanço da Sociologia e da Antropologia brasileiras e dos grupos de estudos das igrejas históricas. Já Costa (2019), aponta, a crise mundial do Ensino Religioso, desde a metade do século XX, como fator que também impulsionou a “gestação da futura Ciência da Religião brasileira” (COSTA, 2019, p. 51). Essa crise do ER tem seu auge na década de 60, quando vários países repensaram o ensino de modo confessional e optaram por reestruturar para um estudo sobre as religiões, foi o caso da Alemanha, do Reino Unido e da Suécia, e até mesmo o catecismo passou a ser questionado na Itália, no Reino Unido e na América Latina (COSTA, 2019).

O modelo que funcionava até então, de ensinar a religião dominante e de uma forma tradicional, pouco funcionava nas escolas e até mesmo nas igrejas cristãs. Essa demanda pública por um novo ‘ensino religioso’ pode ser explicada pela intensificação de diversidades cultural-religiosas num mundo cada vez mais globalizado, e, ao mesmo tempo, pela crise de sentido que novas gerações de países majoritariamente cristãos passam até hoje. Ao mesmo tempo, ocorria um disparate entre o ensino religioso escolar e a educação escolar do século XX, pois enquanto a escola sofria várias mudanças vindas do campo próprio da educação (mas também influências com políticas), o

ensino religioso continuava religioso, e não escolar. Isso também ocorria pelo fato de quem ensinava essa disciplina escolar era supervisionado por lideranças de igrejas cristãs, quase sempre, a católica. Entretanto, estes docentes não tinham graduações reconhecidas pelo poder público. Paralelo a isso, desde pelo menos 1946, já havia bacharelados em Teologia, e desde 1950 mestrado e doutorado, todos em estados das regiões sul e sudeste, sendo que eram reconhecidos apenas por suas igrejas e não pelo estado, ainda que reproduzissem a formação teológica do modelo europeu contemporâneo (GUINDANI, 2011, p. 80-82). Formou-se então, um contingente de teólogos nessa situação em níveis de graduação e pós-graduação. E, juntando com as reformas universitárias da década de 1960 no Brasil, que institucionalizou a pós-graduação e a formatação de departamentos, houve a condição para tentar a criação de um curso teológico reconhecido pelo estado do Brasil. (COSTA, 2019, p. 52)

Conforme Costa, foi neste cenário de reforma universitária que Newton Sucupira, relator do CFE (hoje CNE) na época, negou o pedido de aprovação de um bacharelado em Teologia à Universidade Federal de Juiz de Fora, alegando infringir a separação igreja-estado e “recomendou a criação de um departamento de ‘Ciências da Religião” (COSTA, 2019, p. 52).

Desse modo, a intenção de criar o curso de CR, conforme Edênio Valle (2007), seguiu três fatores preponderantes: a) unificar o estudo da religião que estava fragmentado, pesquisadores de várias áreas (história, psicanálise, sociologia...) pesquisavam sobre religião de maneira fragmentada, focados numa perspectiva e utilizando métodos advindos de sua área de formação de origem e a partir de pontos de vista diversos, que descaracterizavam uma abordagem concreta e séria sobre a religião, era preciso unificar mais os estudos; b) aglutinar os especialistas, proporcionando um esforço coletivo para o diálogo, este fator está relacionado ao anterior se pensarmos que nenhuma ciência consegue abranger tudo, por isso a necessidade de reunir cientistas de várias áreas para, dialogicamente, debater o fenômeno religioso de forma multidisciplinar; e, c) evoluir o fenômeno religioso brasileiro, desviando da hegemonia cristã, para atender a pluralidade religiosa de forma mais eficiente, clara e laica. (MARQUES; ROCHA, 2007, p. 194-195).

Segundo Edênio Valle, o início formal das Ciências da Religião no Brasil se deu na PUC-SP e na Metodista. A intenção, com a criação destes cursos, era dar um estatuto científico e uma identidade ao estudo da religião no quadro das Ciências Humanas. Para ele, apesar de haver inicialmente uma influência da Teologia sobre os cursos de CR, estes possuem uma tendência separatista com a qual as Teologias não estão acostumadas a dialogar; por conta disso, após uma discussão epistemológica nos conselhos universitário e de ensino e pesquisa na PUC-SP, ficou decidido transformar a CR em uma disciplina isolada num departamento de Teologia.

A formação dominante dos professores que iniciaram este curso, inicialmente era de teólogos, filósofos e médicos, com muita influência da psiquiatria no estudo da religião,

considerada insuficiente e “caolha” e, mais recentemente, da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia, além de historiadores.

No início eram teólogos, alguns filósofos - que eu acho que eles eram mais ideólogos do que filósofos. E os médicos. A psiquiatria teve muita influência no estudo da religião. Infelizmente foi uma influência caolha, unilateral, que eu acredito estarmos conseguindo superar. A entrada da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia é relativamente recente. No caso da Psicologia, o reconhecimento da profissão de psicólogo, que eu saiba, é de 1964. Então, eram médicos que estudavam um pouco de psicanálise, um pouco de psiquiatria, desde aí se falava sobre a religião, ou então eram padres e pastores que tinham as suas preocupações. Às vezes de defesa, às vezes de explicitação da fé, outras vezes um tanto catequética, apologética... também faziam um pouco de Ciências da Religião. E os historiadores também, os que contam histórias do país, por exemplo os grandes cronistas. Nós temos a ‘Coleção Brasileira’, da Editora Nacional, com centenas de textos escritos de 1600, 1700. Então eu acho que é por aí que a coisa começa, mas a definição de Ciências da Religião é recente. (MARQUES; ROCHA, 2007, p. 197)

Edênio Valle (In: MARQUES; ROCHA, 2007) explica que a nomenclatura inicial para se referir ao curso resultava das ciências representadas pelos professores, como: “Psicologia da Religião”, “Introdução às Ciências da Religião”, “Metodologia” e a orientação de teses realizada na PUC-SP, profissionalizou o trabalho, deu mais consistência e, pouco a pouco, foi definido o rosto do programa.

Para Valle, as principais diferenças entre o primeiro curso e os cursos que funcionam hoje se baseiam na influência da Teologia da igreja que era muito forte. Na Universidade Metodista, essa influência vinha por meio das pessoas vindas da França, da Universidade de Estrasburgo, protestantes, que tinham feito doutorado em Ciências da Religião. Por outro lado, na PUC-SP, a influência da Igreja nunca foi muito forte, pois no Programa sempre houve uma visão ampla de religião.

A respeito das denominações: *Ciência da Religião*, *Ciências da Religião*, *Ciências das Religiões*, Edênio Valle (2007) observa que cada uma tem vantagens e desvantagens e que, no Brasil, mantém-se a denominação “Ciências da Religião”, porque quando se diz “ciência”, se afirma que as ciências têm um aparato teórico, metodológico e uma epistemologia comum.

Porém, a dúvida de Edênio vem mais da palavra “religião”, porque existe um “mosaico de religiões” que aumenta com a crise da modernidade, de modo que cada indivíduo, cada grupo está criando sua religião, o que torna difícil falar em religião e não em religiões. De todo modo, ele prefere manter “Ciências da Religião”, mesmo que o estudo científico não se faça sobre religião, mas sobre religiões. (MARQUES; ROCHA, 2007, p. 201)

De acordo com Costa (2019), temos três fases da CR no Brasil:

- **1ª Fase de 1969 a 1995: início da institucionalização dos cursos**

A princípio no Brasil, a CR contava com um curso de bacharelado e três cursos de pós-graduação com mestrado, contudo, o fato da comunidade acadêmica desses cursos ser composta predominantemente por teólogos com formação muito fundamentada teórica e metodologicamente na Teologia e não na Sociologia fez o MEC não os reconhecer (COSTA, 2019, p. 63).

Nesse período foi publicada a obra *O “ensino religioso” na escola pública: subsídio à reflexão*, de Wolfgang Gruen (1976), pela Universidade Católica de Minas Gerais, sendo a primeira publicação a defender a “licenciatura em Ciências da Religião” como formação mais adequada para instaurar o ER escolar não confessional, apesar de seu pensamento está fundamentado na ideologia de um teólogo protestante, o alemão Paul Tillich³⁸. (COSTA, 2019, p.55)

Ainda nos anos 60, como já mencionamos, Newton Sucupira³⁹ sugere, no parecer CFE nº 190/1968, que no processo de reorganização da Universidade Federal de Juiz de Fora, ao invés de abrirem um curso de Teologia, como se solicitava, criassem um “Departamento de Ciências da Religião” no Instituto de Ciências Humanas, o que culminou na criação do colegiado do curso de “Ciências das Religiões” na UFJF, em 27 de junho de 1969, que representou a primeira institucionalização dessa área de conhecimento no Brasil (PIEPER; RODRIGUES, 2017).

Os anos 70 marcaram bastante a história da *Ciência das Religiões*, através de fortes movimentos e ações da UFJF, como: a criação, em 1971, do primeiro departamento de *Ciências das Religiões* na mesma universidade; a tentativa dos docentes de criarem um curso de licenciatura de *Ciências das Religiões*⁴⁰ (1974); o primeiro vestibular para o curso de bacharelado em *Ciência das Religiões* (1976), também na UFJF, que foi descontinuado no ano seguinte por não ter aprovação pelo CFE.

Entre 1977 e 1980 funcionou a primeira graduação em *Ciências das Religiões* na UFJF, formando 10 estudantes. Em 1978, foi aprovado o projeto do primeiro mestrado em *Ciências da Religião* do Brasil, na PUC-SP, vinculado ao departamento de Teologia (COSTA, 2019). Em 1979, segundo Costa (2012), é fundado o curso de CR da Universidade Metodista. Em 1985

³⁸ Paul Tillich é autor da obra *Sobre a ideia de uma teologia da cultura*, onde apresenta uma compreensão hermenêutica e secularizada da Teologia em que defende que religião e cultura são indissociáveis, muito mais por causa da posição que ocupam na dinâmica da vida social humana, do que por seus conteúdos propriamente.

³⁹ Considerado o “mentor” da pós-graduação no Brasil, por ter sido o relator do parecer CFE/CES nº 977/1965 que gerou nosso atual sistema de PPGs.

⁴⁰ Negado pelo parecer CFE nº 2.244/1974

foi fundada a SOTER - Sociedade de Teologia e Ciências da Religião - visando a ser um espaço de debate entre as duas áreas, sem interferência das igrejas, contudo, ela era formada principalmente por teólogos católicos (COSTA, 2019). Em 1990, tem início o primeiro doutorado em *Ciências da Religião*, pela UMESP⁴¹ e, em 1993, o mestrado em *Ciências da Religião* pela UFJF. (COSTA, 2019)

- **2ª fase de 1995 até 2017: expansão e consolidação**

Essa fase é marcada pela criação do FONAPER⁴² e da ANPTECRE⁴³, que alteram os rumos da área, no sentido de fomentar sua expansão e criar condições para sua futura consolidação. A primeira (FONAPER), apesar de ser uma associação de Ensino Religioso que não apresentava conexões com a Ciência da Religião, a não ser por uso de poucos autores (como Eliade), foi responsável por fomentar e apoiar a criação de diversas graduações nessa área (COSTA, 2017).

Já a ANPTECRE, seguindo os passos da SOTER, é uma instituição que afirma defender tanto, programas de pós-graduação e pesquisa em ‘Ciências da Religião’, como de Teologia, ignorando o fato de que essas duas áreas são historicamente rivais. Ignora-se também o fato de que onde esse tipo de convivência muito próxima ocorreu, a Ciência da Religião não alcançou suficiente autonomia frente à Teologia (SHARPE, 1986). Mais relevante é perceber que as graduações e as pós-graduações em Ciência da Religião no Brasil se desenvolveram separadas e paralelamente, sobretudo com o apoio dessas duas associações que tem distintos coletivos de pensamento cada uma. Vemos aqui poucos diálogos entre a formação inicial e a formação em mestrado e doutorado dessa ciência. (COSTA, 2019, p. 63)

Em 1996, é publicada a última LDB (9394/96) que mantém em seu artigo 33 a definição de que o ER deve ser ofertado sem ônus para o estado. Sendo este artigo modificado no ano seguinte, em 1997 (lei 9475/97), conforme apresentamos anteriormente. Neste ano também foi publicado o PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, pela editora “Ave Maria” (COSTA, 2019), iniciativa do FONAPER, considerando que não havia um fascículo dedicado a essa disciplina dentre os publicados oficialmente pelo MEC, que não aceitou este documento “extraoficial”.

⁴¹ Universidade Metodista de São Paulo

⁴² Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

⁴³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião

Em 1997, também é instituída a primeira licenciatura em *Ciências da Religião* do Brasil voltada para habilitação de professores para o ER, pela FURB⁴⁴, em Blumenau-SC e o bacharelado em *Cultura Religiosa* passa a ser ofertado nas Faculdades Integradas Claretianas, em 1999. O ano 2000 marca o início da licenciatura em *Ciências da Religião* em Belém do Pará, no Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA (SANTOS et al., 2017, p. 65) e do doutorado em *Ciência da Religião* pela UFJF.

Adiante, no ano de 2002, a licenciatura em *Ciências da Religião* em Natal-RN, é criada no Departamento de Ciências Sociais da UERN, com forte influência do FONAPER, e tendo mais de 160 formados até 2017 (COSTA, 2019, p.58). Em 2005, tem início a especialização em *Ciências das Religiões* pela Universidade Federal da Paraíba. Em 2007, é criado seu Mestrado em *Ciências das Religiões* com referência ao “círculo de Eranos”, incluindo cientistas das religiões como Eliade, Zimmer e Petazzoni. A Licenciatura e bacharelado em *Ciências das Religiões* da UFPB, é fundada em 2008 e, em 2015, seu doutorado. (COSTA, 2019, p.59-60)

Em 2016, a *Ciência da Religião* é reconhecida como “Área de Avaliação” (AV) 44 da Capes, junto com a Teologia, como resultado da articulação político-acadêmica dos docentes dos programas de pós-graduações das duas áreas, reunidos todos na ANPTECRE. (COSTA, 2019, p.64)

● 3ª Fase a partir de 2018: disciplinarização articulada

O que caracteriza a mudança gradual para a terceira fase é a articulação formal entre movimentos ligados à graduação e à pós-graduação na área. Falamos principalmente do diálogo institucional substantivo que ocorreu entre 2017 e 2018 para formulação da DCN das graduações em *Ciência da Religião*, contando com reuniões no CNE articuladas por três representantes do FONAPER e três indicados(as) pela ANPTECRE, formalizado pela Portaria CNE/CES nº 6/2018 do MEC (Brasil, 2018). O resultado da pressão conjunta de forças da graduação e da pós-graduação mostrou ser forte, pois, mesmo com resistência até de alguns deputados cristãos, as DCN foram publicadas através do Parecer nº 12/2018 e pela Resolução nº 5/2018 do CNE no dia 28 de dezembro. Assim, ao contrário dos dois fatos anteriores (AV na Capes em 2016 e BNCC no MEC em 2017), que ocorreram como lutas distintas das graduações e das pós-graduações, finalmente mostraram o início de um diálogo institucional substantivo entre os dois âmbitos. (COSTA, 2019, p. 65)

Antonio Gouvêa Mendonça, professor titular da Universidade Presbiteriana Mackenzie, também em entrevista aos autores já citados, Marques e Rocha (2007), faz uma avaliação crítica do processo de implantação dos cursos de *Ciências da Religião* no Brasil destacando que estes cursos, tendo como pioneiros os da PUC-SP e Universidade Metodista também de São Paulo,

⁴⁴ Fundação Universitária Regional de Blumenau

em São Bernardo (UMESP), surgiram no Brasil sem uma crítica prévia ou qualquer análise de seus pressupostos.

Para ele, os cursos de Ciências da Religião surgiram numa tentativa de dignificar estudos relacionados à religião, preocupando-se em distinguir Ciências da Religião de Teologia, por parte da Associação Nacional de Pós-Graduação em Teologia e Ciências da Religião - ANPTER.

Era intenção da ANPTER, entre outras coisas, ampliar esse debate (sobre as relações entre Ciências da Religião e Teologia. Não esteve em jogo a Teologia, mas as possibilidades científicas das Ciências da Religião) em seminários e reuniões nacionais e mesmo internacionais. Contudo, a ANPTER não teve o sucesso esperado e o assunto ficou latente. (MARQUES; ROCHA, 2007, p. 209)

Mendonça (In: MARQUES; ROCHA, 2007) sinaliza sobre a ausência na matriz curricular da maioria dos cursos de Ciências da Religião, de disciplinas e linhas de pesquisa voltadas para as religiões não-cristãs. O que, de certa forma, implica na não desconstrução do perfil teológico nos cursos de CR oferecidos por algumas instituições.

Quanto ao destino das Ciências da Religião dentro do cenário acadêmico brasileiro, para o professor Mendonça, enquanto os estudos científicos da religião flutuarem sobre a Teologia, estes cursos permanecerão por muito tempo afastados das universidades laicas, sobretudo as públicas. (MARQUES; ROCHA, 2007)

Não se pode negar que a Teologia sempre ronda, próxima ou distante, os cursos de Ciências da Religião no Brasil. Acusações como a de secularização da Teologia e, particularmente, o receio por parte das instituições eclesiais de que as Ciências da Religião, por tratarem a religião de maneira racional e científica, podem significar perda de controle do poder religioso, são fatores que dificultam ainda o progresso da área. Eu acrescentaria ainda, neste ponto, a sensível ausência, na maioria dos cursos de Ciências da Religião, de disciplinas e linhas de pesquisa dedicadas às religiões não-cristãs. (MENDONÇA In: MARQUES; ROCHA, 2007, p. 210)

2.2 CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES NA PARAÍBA

A história da institucionalização das CR na Paraíba se confunde com a história contemporânea do Ensino Religioso neste estado. Uma relação causal tecida a partir da promulgação da LDB 9394/96 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) organizado pelo FONAPER⁴⁵.

Na primeira metade dos anos 90, o Ensino Religioso na Paraíba era ministrado numa perspectiva eminentemente cristã e ficava à mercê dos professores responsáveis por sua

⁴⁵ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.

aplicação, porque não havia diretrizes, formações continuadas ou mesmo uma orientação sobre sua epistemologia. Assim, a disciplina tinha caráter proselitista, voltada para a transmissão de valores morais e religiosos (SILVA, 2009; HOLMES, 2010).

Em 1994, a Arquidiocese da Paraíba e a Secretaria Estadual de Educação decidiram que a disciplina seria reorganizada, partindo, inicialmente, da criação da CEER - Coordenação Estadual de Ensino Religioso e da resolução 119/94, elaborada pelo COER - Conselho Estadual de Educação, que normatizava e regulamentava o ER agora, por meio de uma Comissão Estadual de Ensino Religioso, representada por membros das dioceses da Paraíba e de algumas Igrejas Evangélicas. Entre 1994 e 1996, a COER publicou diretrizes para o ER nas escolas públicas da Paraíba, cujos princípios norteadores foram:

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

Nesta visão, foi ofertada a I Capacitação para Professores de Ensino Religioso em âmbito estadual, no ano de 1996, ocasião em que os docentes foram formados para trabalhar a partir do que regia a LDB 5692/71, visto que, a atual LDB não havia sido publicada ainda. (SILVA, 2009)

Quando a nova LDB (9.394/96) foi publicada, em 20 de dezembro de 1996, a Proposta Curricular das Escolas Estaduais do estado da Paraíba sofreu algumas alterações. Por isso, as aulas de ER passaram a ser realizadas aos sábados, fato que gerou um sentimento de insegurança nos professores sobre o futuro da disciplina, mas essa decisão em pouco tempo foi revogada (SILVA, 2009). Em 1997, o FONAPER coordenou uma mobilização nacional que

culminou com a mudança do artigo 33 da LDB 9394/96, que definia um ER sem ônus para os cofres públicos, de caráter optativo (confessional ou interconfessional), e que visasse assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo, ou seja, livre de confessionalidade (lei 9.475/97).

Neste contexto, a COER se viu na emergência de elaborar uma nova Proposta Curricular Estadual baseada no PCNER, bem como a necessidade de promover cursos de capacitação para os professores de Ensino Religioso. Assim, em 1997, foi promovido o Curso de Capacitação Docente para o Novo Milênio, ministrado pelo FONAPER, por iniciativa da COER. (SILVA, 2009; HOLMES, 2010).

Esse movimento contribuiu para uma ressignificação do ER no estado da Paraíba, pois, pela primeira vez, era apresentada uma proposta curricular para a disciplina voltada para o estudo sobre as religiões ocidentais, indígenas e africanas no estado. Desse modo, até o ano de 2001, aconteceram as formações e o acompanhamento das escolas por uma coordenação específica voltada para o ER, o que era de grande ajuda para os professores. Quando dissemos que as histórias da CR e do ER na Paraíba se entrelaçam, nos baseamos na evidência de que o FONAPER foi, e ainda é, talvez um pouco menos hoje com a publicação da BNCC⁴⁶, muito atuante nas ações acerca do ER no estado da Paraíba.

Não obstante 02 dos 03 professores responsáveis pela construção da proposta curricular do ER do estado da Paraíba, são membros do FONAPER, tendo passado, inclusive, por sua equipe de coordenação. Por esse motivo, e comparando as orientações existentes do PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso elaborado pelo FONAPER) e as colocadas na proposta curricular estadual, é possível afirmar que as diretrizes são totalmente alinhadas à ideologia deste Fórum.

Conforme Silva (2009), foi por influência do FONAPER que, em 2004, a COER propôs à Universidade Federal da Paraíba, a criação de um curso de licenciatura específico para formar professores de Ensino Religioso (SILVA, 2009, p. 63). Mas, a universidade contrapropôs começar com um curso de Especialização e assim surgiram, gradativamente, os cursos de Pós-Graduação e Licenciatura em Ciências das Religiões (HOLMES, 2010).

Neide Miele e Fabrício Possebom (2012) afirmam que a história das Ciências das Religiões na UFPB data do início dos anos 90, quando em 1994, foi oferecida uma disciplina optativa, *Religião e Sociedade*, para os alunos da pós-graduação em Sociologia. (MIELE; POSSEBOM, 2012, p. 422).

⁴⁶ Base Nacional Comum Curricular onde o Ensino Religioso é apresentado como área de conhecimento e não apenas como uma disciplina.

Conforme os autores, o interesse e a procura dos estudantes estimulou a formação de um grupo de estudos, *RELIGARE*, cadastrado no CNPq em 1996, que publicou e orientou muitos trabalhos importantes durante 10 anos (de 1996 a 2006).

Assim, os cursos de CR, formadores em graduação e pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba, foram institucionalizados a partir da especialização em *Ciências das Religiões* pela Universidade Federal da Paraíba, em abril de 2005, aprovado pela resolução nº. 40/2004 do CONSEPE, seguida pelo mestrado que abriu duas turmas logo em seu primeiro ano, uma em março e outra em agosto de 2007. O PPG-CR foi criado nos termos da Resolução nº 03/2006 do CONSEPE, a licenciatura e o bacharelado em 2008, criado através da Resolução nº 38/2008 (MIELE; POSSEBOM, 2012, p. 422). Finalmente, o curso de doutorado em CR, foi criado no ano de 2015.

Quanto ao nome do curso, não foi utilizado ‘Ciência(s) da Religião’ porque o singular tende a pressupor a existência de um método científico e de um objeto unitário. Entretanto, quem prefere falar de ‘Ciências das Religiões’ o faz porque está convencido tanto do pluralismo metodológico quanto do pluralismo do objeto. Esta foi nossa opção filosófica. (MIELE; POSSEBOM, 2012, p.422)

Esta mesma justificativa é apresentada no Projeto Político Pedagógico da licenciatura, visto que Miele e Possebom, autores citados, são professores do departamento de Ciências das Religiões da UFPB. O PPP do curso também destaca como sendo seu objetivo

[...] capacitar o profissional em Ciências das Religiões, doravante denominado **religiólogo**, para exercer a docência na disciplina atualmente denominada *ensino religioso* na rede pública e privada, tratando o fenômeno religioso como característica cultural dos povos e patrimônio da humanidade, passível de ser estudado e pesquisado. Este novo tratamento do fenômeno religioso possibilitará o cumprimento da legislação vigente dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso nas escolas. (UFPB, 2008, p. 13, grifo nosso).

Observem que no documento oficial do curso, é mencionada a forte relação existente com o FONAPER, a partir da menção ao PCNER, documento não oficial, pois não foi elaborado pelo MEC e não aceito por ele. Essas constatações e outras análises sobre o documento e os discursos serão debatidas no capítulo 4 deste trabalho.

Do mesmo modo, não nos estenderemos a detalhar informações sobre o curso de CR da UFPB, pois o Projeto Político Pedagógico deste será exposto, na íntegra, e analisado no capítulo dedicado ao exame de dados, possibilitando uma melhor visualização sobre a organização e constituição deste curso.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta investigação, como mencionado, objetiva analisar o Curso de Ciências das Religiões da UFPB, partindo da reflexão sobre como ele, enquanto formador de profissionais para lecionar Ensino Religioso, reproduz discursos ligados ao proselitismo, ou não.

Como método para realização dos objetivos, escolhemos a Análise de Discurso (AD) francesa. Assim, por meio dela examinamos o Projeto Político Pedagógico, bem como os discursos de ex-alunos e professores do curso de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. Nosso *lócus* geográfico é a Paraíba, nosso recorte histórico é a contemporaneidade e nosso objeto de investigação é o curso de Ciências das Religiões da UFPB, *campus* I (João Pessoa). As entrevistas foram realizadas com 04 alunos recém-egressos da licenciatura em Ciências das Religiões⁴⁷ e 03 professores (de um total de 12) desse programa de graduação.

Escolhemos trabalhar com a Universidade Federal da Paraíba, como já colocado, por esta ser uma instituição pública que deve prezar pela laicidade na prática da disciplina em questão e também, porque, não existem estudos que versem sobre o que estes novos cursos de Ciências das Religiões, ofertados, sobretudo, em espaços públicos, vêm produzindo no sentido de atuar quanto à garantia da laicização.

As entrevistas foram realizadas, por conta do distanciamento social forçado pela pandemia que vivenciamos, através de videoconferência, após a assinatura de um termo de consentimento emitido pelo PPGE/UFPE.

Os dados coletados nas entrevistas foram transcritos e, posteriormente trabalhados e examinados a partir das categorias da Análise de Discurso Francesa (ideologia, relações de força, relação de lugar, relação de sentido e antecipação) e da Teoria do Discurso (hegemonia, ponto nodal, antagonismo, lógica da diferença e lógica da equivalência), buscando identificar ideologias hegemônicas⁴⁸, ou não, presentes nas falas dos participantes, no Projeto Político Pedagógico do curso de CR e em ementas de algumas disciplinas da licenciatura em CR.

Mas, antes de começar a escrever, um pesquisador deveria sempre pensar sobre que tipo de ser humano aborda em seu trabalho, ou seja: quais os aspectos que definem sua realidade? Em que cenário social e cultural ele vive? Quais os paradigmas vivenciados em seu contexto? Para então pensar na metodologia e teoria que vai utilizar. O sujeito do qual falamos nessa

⁴⁷ O curso oferece bacharelado e licenciatura. No caso dessa pesquisa, que foca no Ensino Religioso, optamos por trabalhar com sujeitos ligados à Licenciatura por levar em consideração o fator educação e sala de aula.

⁴⁸ Não se refere à maioria, mas a quem engloba o maior número de particularidades e, por isso, se sobressai

pesquisa vivencia um cenário híbrido, experimentando recorrentemente diversas possibilidades de verdades, dependendo do lugar de onde observe os fatos e de onde fala. Uma pessoa que se percebe dentro de espaços flutuantes, constituídos de inúmeros discursos.

Especialmente neste estudo, tomamos como parceiros de pesquisa, alunos e docentes implicados no processo de formação de professores, para ministrar uma disciplina em processo de reformulação curricular (Ensino Religioso).

A pós-modernidade ou modernidade tardia, para alguns, veio acelerar o processo de mutações sociais e identitárias que demoravam séculos para acontecer antes da consolidação do processo de globalização. Assim, o desenvolvimento tecnológico, o acesso acelerado às informações através de inúmeros meios de comunicação e redes sociais, fez o mundo parecer bem menor em distâncias, mas muito maior em possibilidades.

Esse novo estilo de vida, para alguns autores, provoca desconforto à medida que os acontecimentos fluem antes mesmo de serem internalizados. O sentido da vida se esvazia e nenhuma instituição parece capaz de dar logicidade à existência dos indivíduos. A internet e todos os meios de comunicação nos apresentam tudo muito rápido e essa agilidade e disposição aflora nas pessoas, o que tem sido denominado de “esfriamento geral das relações humanas (ou dos laços humanos) por toda parte”⁴⁹ (BAUMAN, 2000, p.60).

Dentre estas instituições que não conseguem responder aos anseios dos indivíduos cada vez mais perdidos diante de tantas possibilidades, está à escola, completamente alheia a essas necessidades, imersa num currículo ainda positivista e inflexível. O local que deveria oferecer a possibilidade de viver e pensar sobre a diversidade ainda se entrega às mentalidades e aos posicionamentos excludentes (ESTRELA, 2016).

A partir deste ponto passamos a nos perguntar: Como fazer com que a ESCOLA (herdeira de um projeto moderno/iluminista), tida como dispositivo que historicamente exclui as diferenças, faça EDUCAÇÃO, fundada como direito humano fundamental, PARA INCLUIR A DIVERSIDADE (religiosa, cultural, de gênero etc.)? O argumento da laicidade é válido quando impede o debate nas escolas sobre diversidade religiosa? Ou é instrumento de controle hegemônico, considerando que o preconceito provém do desconhecimento das coisas?

Para tentar responder a estas questões estamos focando no discurso dos sujeitos que formam e são formados para o Ensino Religioso (sobretudo em sua perspectiva curricular). Para

⁴⁹ Bauman denomina esse “esfriamento” como a incapacidade de alguns sujeitos em perceber como pode ser aconchegante a “[...] comunhão humana e quanto o consolo, o conforto, o encorajamento e o simples prazer pode se obter dividindo a própria sorte e esperança com os outros” (BAUMAN, 2000, p. 60).

tal, nos apoiamos na teoria pós-estruturalista, porque diferente do pós-modernismo, que pode ser definido como uma condição sociocultural que vai de encontro a todas as verdades e paradigmas da modernidade e define um momento de experimentações da humanidade de tudo que se coloca possível ser e viver no mundo, o pós-estruturalismo vai além, no sentido de não só perceber essas possibilidades, mas de descrever como e porque acontecem as possíveis desconstruções de identidade. E, aqui, desconstrução não se refere a uma destruição, mas a um desmonte com N possibilidades de remontagem. Desse modo, segundo Williams (2013) o pós-estruturalismo:

É uma prática. Não se trata de argumentos abstratos ou observações imparciais, mas de uma expressão prática de limites em um determinado âmbito. Isso explica porque as diferentes variedades de pós-estruturalismo recebem nomes que correspondem a atividades críticas e criativas práticas: desconstrução (Derrida), economia libidinal (Lyotard), genealogia e arqueologia (Foucault), empirismo transcendental (Deleuze), dialética (Deleuze, Kristeva). (...) O pós-estruturalismo é constantemente revivido pela abertura ao novo (à pura diferença). É oposto a qualquer certeza absoluta, mas só pode funcionar mediante essa oposição em repetidas práticas críticas e criativas (WILLIAMS, 2013, p. 20).

Assim, esse autor acredita que a característica que o pós-estruturalismo tem de resistir e trabalhar contra verdades e oposições estabelecidas pode ajudar em lutas contra a discriminação em vários aspectos, especialmente em termos de sexo, gênero, raça, classe e religião. Diante disso, nos reportaremos a visões que percebem discurso e currículo sob uma perspectiva pós-estruturalista, lembrando que nesta o conhecimento é visto como algo que possui: interior, limites e possibilidades, posto que, tão importante quanto compreender uma verdade, é compreender como ela se produziu, se sustentou/sustenta e se desconstrói. Acrescentaria mais, isto é, que o que interessa de fato é perceber como acontece a implosão de sentidos para uma desconstrução de uma realidade visando à edificação de outra. O limite é tido como o cerne dessa questão porque “[...] a verdade de uma população está onde ela está mudando. A verdade de uma nação está em suas bordas. A verdade da mente está em seus casos limítrofes” (WILLIAMS, 2013, p.15).

Sobre as questões discursivas a serem investigadas, tomamos como alicerce de apoio a Teoria do Discurso (TD) elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Estes, pós-marxistas e pós-estruturalistas, se pautaram numa nova análise do pensamento sobre o social, o cultural e o político. Neste aspecto é que para Laclau e Mouffe (2015) o discurso é uma prática discursiva e não discursiva, ou seja, para a TD o discurso é um sistema relacional em que a linguagem e a ação se articulam. Sobre isso, Mendonça (2003) afirma que o discurso é um ato, uma prática

que exhibe a impossibilidade de constituição total do social, sendo, nesse processo, o antagonismo um fator que favorece a própria lógica da articulação discursiva não plena.

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

Na TD, a linguagem é constituidora da realidade e, portanto, ela só existe dentro de um discurso que a torna possível. Por isso, o discurso não só media o contato do sujeito com a realidade, como também cria/produz essa realidade (BURITY, 2007). Conforme Laclau (2005), o discurso é uma rede de elementos dados a partir de um conjunto de relações, o que pode ser entendido melhor em ocasiões em que demandas heterogêneas se reconhecem sob um mesmo significante.

Ferreira (2011) ilustra essa situação valendo-se da ideia da reforma agrária e de como seu sentido deixa de ser literal quando a luta que a perpassa é assumida, não só pelos que almejam o lote de terra, mas por atores de outros contextos sociais que, por algum motivo, identificam-se com aquela luta (FERREIRA, 2011). O aspecto pós-estruturalista presente nesta teoria está na dinâmica da articulação do discurso, a partir dos elementos da identidade dos sujeitos para se posicionar em determinada situação.

Dessa forma, conforme a TD de Laclau e Mouffe, os sujeitos são compostos por um conjunto de elementos que constituem sua identidade, e, conforme a situação ou grupo com o qual se deparem, estes sujeitos elaboram seu discurso (posicionamento) articulando alguns destes elementos para se colocarem diante da questão que lhes é imputada. Neste momento, estes elementos passam a ser definidos como elementos-momentos. O mais interessante é que, dependendo de como esses elementos sejam articulados, os sujeitos passam de pertencentes ou não pertencentes a um determinado grupo hegemônico.

Tomando essas impressões como base, nos reportamos a um dos objetivos de nossa pesquisa que é o de compreender como os entrevistados admitem o Ensino Religioso no cenário educacional das escolas públicas, a partir de elementos que os constituem como pesquisadores e professores em formação, ou como professores formadores de outros professores. Destarte, a partir de suas falas e de aspectos que envolvem a Análise de Discurso (AD), foi explorada nessa investigação enquanto metodologia, agrupamos esses sujeitos em relações de força e relações de lugar. Mais adiante daremos conta de conceituar lógicas da equivalência, lógicas da diferença, antagonismos e pontos nodais que fazem parte do campo da TD.

Neste caso, talvez, o sujeito antagônico seja o Ensino Religioso confessional defendido pelo atual governo⁵⁰ e que corrobora com a decisão do Supremo Tribunal Federal em 2017 de se ter o retorno desse modelo nas escolas, o que vai completamente contra a proposta dos cursos de formação dos cursos em Ciências das Religiões, a Lei educacional vigente (LDB 9394/96) e o princípio de laicidade do Estado contido na Constituição Federal de 1988.

Assim, se constitui a importância de compreender o discurso dos sujeitos sobre a viabilidade e a reformulação epistemológica da disciplina para antever até onde os limites dessa realidade chegam e o que pode vir a desconstruí-la.

Como já exposto, durante toda a História do Brasil, o Ensino Religioso se manteve como disciplina em favor de um controle social em benefício do Estado e esse posicionamento gerou muitos embates políticos e situações de etnocídio e xenofobia contra os povos nativos e pessoas que foram escravizadas e violentamente trazidas para cá.

O fato é que desde a promulgação da LDB de 1996, a proposta epistemológica do Ensino Religioso vem sendo reformulada (não sem controvérsias) na tentativa de abrir espaço nas escolas para o debate e a reflexão da história e culturas religiosas. Embora as escolas continuem bitoladas à ideia positivista de ensino,

As teorias pós-críticas inovam ao trazer ao campo questões de identidade/alteridade/diferença, considerando a subjetividade dentro da pesquisa científica, dando espaço às relações de saber e poder influenciando na cultura da sociedade, onde tensões advindas de gênero, raça, etnia e sexualidade trazem à tona o multiculturalismo. Sobre isso, o pós-estruturalismo trouxe colaboração ímpar à educação (CARDOZO, 2014, p.128).

Sobre isso, é importante que o meio acadêmico considere cada vez mais a necessidade de se pesquisar sobre religiões, religiosidades, agnosticismo, ateísmo etc., numa dimensão social e cultural, refletindo sobre questões que afetam o modo de viver das pessoas em sociedade. Essa postura pode atender demandas para uma sociedade mais plural.

3.1 DISCURSO, HEGEMONIA E ANTAGONISMO NA TEORIA DO DISCURSO (TD)

Discurso, Hegemonia e Antagonismo são algumas das categorias da Teoria do Discurso que compõem a base de investigação dessa pesquisa, por revelarem as ideologias dos sujeitos sobre o Ensino Religioso, sua prática, viabilidade e epistemologia. Laclau e Mouffe definem *Discurso* como uma totalidade constituída por uma prática articulatória, ou seja, é um conjunto de elementos que são articulados discursivamente.

⁵⁰ Aqui nos referimos ao governo Jair Bolsonaro que vigorou até o final de 2022 quando concluímos a pesquisa.

Para assimilar esse conceito é importante compreender que a constituição de um discurso parte dos elementos que compõem uma identidade, tudo o que pode ser dito sobre a existência de algo ou alguém.

Cada definição desta constitui um *elemento* da identidade do ER enquanto disciplina que, a todo o tempo, e dependendo de quem fala e para quem se fala, serão articulados entre si para refletir uma ideologia sobre essa disciplina. Cada elemento utilizado no momento da *articulação* é considerado um *elemento momento*. Mas, ao afirmarem essa prática articulatória, os autores da TD admitem a fragilidade da totalidade, considerando a flutuação dos elementos constitutivos das identidades, conforme cada ocasião. Isso quer dizer que a fixação temporária desse discurso dependerá dos pontos nodais que a motivam e da situação em que nos colocamos discursivamente. O que está intimamente ligado aos desafios identitários atuais, imbricados à noção de deslocamento, definida por Laclau como a incapacidade da sociedade, não só a contemporânea, para fixar identidades, dada a pluralidade de possibilidades numa realidade pós-estruturalista que proporciona um descentramento crítico da realidade (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Os pontos nodais são concebidos como aqueles que fixam temporariamente o *sentido* do discurso. Nesta teoria, o sentido é algo determinado por sua relação com outros elementos e que se edifica no processo de articulação entre estes. Portanto, podemos dizer que o discurso é uma totalidade articulada com a linguagem, que não apenas produz/reproduz a realidade, mas a constitui à medida que só existe dentro de um discurso que a torna possível. Por conta disso, Laclau e Mouffe definem o *social* como uma dinâmica interminável de disputas entre identidades que buscam se estabelecer e quando isso acontece, há a emergência de uma articulação discursiva sobre as outras. No entanto, como já foi dito, essas articulações são contingentes, o que faz da totalidade uma utopia.

Assim sendo, o social para esta corrente é uma articulação entre demandas que existem pela necessidade de se estabelecer uma hegemonia, contendo as disputas temporariamente. Neste sentido, em *Hegemonia e Estratégia Socialista*, os autores definem *hegemonia* como o momento em que uma força social admite a representação de uma totalidade que lhe é, à princípio, inconcebível, mas que tem um ponto nodal em comum

Neste caso, como [...] tem que ser uma relação entre os entes para que seja possível uma relação hegemônica? Sua condição é que uma força social *particular* assuma a representação de uma *totalidade* que lhe é radicalmente incomensurável. Tal forma de “universalidade hegemônica” é a única que uma comunidade política pode alcançar. Deste ponto de vista, nossa análise deve ser diferenciada de análises em que a universalidade encontra uma expressão direta, não-hegemonicamente mediada, no campo social, e daquelas em que

as particularidades são meramente justapostas sem qualquer mediação concebível entre elas [...]. Mas, se uma relação de representação hegemônica é possível, seu *status* ontológico tem que ser definido. É neste ponto que, para nossa análise, torna-se da maior importância uma concepção do social como espaço *discursivo* (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 37).

Assim, a força hegemônica é definida como um momento contingente, ou seja, não há uma definição sobre quem é/será o grupo hegemônico “da vez”, essa posição será uma representação temporária de uma “verdade”. O campo discursivo (ou espaço discursivo), de que Laclau e Mouffe falam, por sua vez, é constituído de N demandas democráticas (racial, econômica, ambiental, de gênero...) que, embora estejam fechadas ao redor de seus interesses, ao se identificar um sujeito antagônico em comum, se abrem, mesmo que remotamente, à possibilidade de uma articulação.

Dessa forma, podemos afirmar que a *hegemonia* existe quando uma prática articulatória se sobrepõe às outras e quando existe um embate entre a cadeia articulatória e um discurso contrário (relação antagônica). Sobre o *antagonismo*, ele é uma demarcação da fronteira entre dois modelos distintos que se negam mutuamente, mas interdependem para coexistir (LACLAU; MOUFFE, 2015). Conforme Mendonça (2003), se o antagonismo não acontecesse, os discursos seriam meras concordâncias o que inviabilizaria o desenvolvimento social, já que, é por se sentirem sempre ameaçadas e incompletas, que as condições identitárias se rearticulam todo o tempo para garantirem sua própria existência, numa tentativa de preencher seus sentidos, o que é impossível devido às contingências recorrentes.

Frente ao *antagonismo*, Mouffe coloca o conceito de *agonismo*. Enquanto o antagonismo dá um caráter de negatividade ao que lhe é diferente, o agonismo legitima a existência desse outro diferente como válido e necessário para a existência de regras e disputas, num direcionamento de debate democrático aonde as relações hegemônicas vão se revezando conforme o momento social em questão (ESTRELA, 2016). Nesta perspectiva, Laclau e Mouffe afirmam que *política* é o resultado das intermináveis lutas antagônicas que constituem o social, e o conflito social seria uma espécie de embate político e contingente que surge como ato político no campo da discursividade (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Mas, nem todo embate social deve ser visto como lutas políticas, porque estas se caracterizam por objetivar a transformação de uma realidade. Além disso, as lutas políticas estão para além do partidarismo. É possível elencar uma série de movimentos sociais que tecem suas lutas sem recorrer à política partidária. Admitir a contingência dos conflitos sociais é importante para o desenvolvimento de uma democracia onde as identidades tenham autonomia para enfrentar toda forma de subordinação, garantindo que sempre haverá novas práticas de

resistência, conforme se levantem novas práticas de subordinação. Portanto, o problema central da teoria de hegemonia levantada por Laclau e Mouffe é

Identificar as condições discursivas de emergência de uma ação coletiva que objetive as lutas contra desigualdades e questionar relações de subordinação. Poderíamos também dizer que nossa tarefa é identificar as condições em que uma relação de subordinação se torna relação de opressão, constituindo-se, portanto, no lugar de um antagonismo (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 236).

Outro conceito que paira sobre a hegemonia, é o de *ideologia*. Laclau e Mouffe, ao admitir a contingência nas articulações discursivas, desmantelaram a ideia marxista de privilegiamento de classes. Assim, abandonam o conceito de ideologia, quando entendem que a ideia marxista de conceber uma luta, como meio de romper com uma ideologia dominante, engessada, não condiz com a visão de impossibilidade da totalidade que eles defendem.

Mas, em “A Morte e a Ressurreição da Teoria da Ideologia” (1996), conforme Pinto (1999), Laclau retoma o conceito de ideologia, mas enfatiza que a única possibilidade dela se constituir é quando existe

[...] a crença que há um arranjo social particular que pode trazer o fechamento e a transparência da comunidade. Existe ideologia sempre que conteúdos particulares mostram-se mais do que eles próprios.” (Laclau s/d p. 9). Esta afirmação deve ser tratada com muito cuidado, pois facilmente nos pode levar a concluir que todo trabalho da lógica de equivalência é obrigatoriamente ideológico. Se assim fosse, estaríamos novamente as voltas com um velho problema: onde encontrar o discurso não ideológico. Este só poderia existir anteriormente ao discurso, o discurso seria sempre a distorção. Laclau rejeita esta possibilidade, mesmo admitindo que uma cadeia de equivalência pode se expandir, em tese, indefinidamente. Entretanto isto não se verifica: “uma cadeia de equivalência pode em princípio, expandir-se indefinidamente, mas uma vez que um conjunto de conexões centrais forem estabelecidas, esta expansão é limitada. Algumas novas conexões seriam simplesmente incompatíveis com o que já é parte da cadeia, uma vez que o “fim das prisões arbitrárias tornou-se um dos nomes da “justiça”, a ‘prevalência da vontade do povo sobre todas as restrições legais’. Não poderia, sem dificuldade, entrar no mesmo sistema de equivalência.” (LACLAU, 1996 p.34. In: PINTO, 1999, p. 08)⁵¹

3.2 NOTAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E DISCURSO

Por se tratar de uma pesquisa que envolve, também, um debate epistemológico sobre como organização do currículo pode emergir ideologias que destoam dos objetivos reais ou pretendidos por um determinado grupo, há de se discorrer um pouco sobre currículo e sua compreensão a partir da Teoria do Discurso.

⁵¹ Não encontramos o texto original de Laclau, por isso citamos fonte secundária.

Para compreendermos o que é currículo, nos reportamos às autoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macêdo, especificamente em suas reflexões na obra *Teorias de Currículo* (2011), na qual discorrem sobre diversos aspectos implicados em sua constituição tais como: conhecimento, cultura, identidade e política, categorias diretamente relacionadas com a investigação que fazemos nesta pesquisa. Estas pesquisadoras, de orientação pós-estrutural, afirmam que *currículo* está para além da noção de uma organização prévia de condições de aprendizagem realizada por professores ou sistemas de ensino, constituindo um processo educacional, pois há uma série de circunstâncias que pairam sobre as disputas existentes em sua teoria. Para elas assim, é difícil conceituá-lo posto que, a partir da Teoria do Discurso, entendem que seus sentidos flutuam conforme o tempo histórico. Desse modo, para ambas ele aponta

[...] para acordos sobre os sentidos de tal termo (currículo), sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 19-20).

A busca por uma epistemologia do currículo se desdobra há séculos, e as autoras situam diversas origens e abordagens sobre o tema, remontando uma historiografia completa, mas aqui nos deteremos aos debates emergentes a partir de meados do século XX em diante, época que nos interessa por abarcar contemporaneamente o surgimento da Ciência da Religião, foco da pesquisa. Segundo Lopes e Macêdo (2011), o progressivismo, seguido por John Dewey e, posteriormente, Anísio Teixeira, defende que currículo é a experiência vivenciada pela criança em superar a distância que existe entre a escola e os interesses dos alunos. Para essa teoria, a aprendizagem não seria uma preparação para a vida adulta, mas um processo contínuo.

Dewey defendia desse modo que o currículo deveria se basear na resolução de problemas sociais, por isso a escola precisaria se organizar de modo a proporcionar aos alunos oportunidades de solucionar situações com as quais eles poderiam se deparar na vida em sociedade, ensinando-os a agir de forma democrática e cooperativa. Ainda para Dewey e também Teixeira e Tyler, a constituição do currículo é um processo do qual, docentes e discentes podem participar, mas evidenciando que havia um momento anterior a essa participação: a parte da implementação, onde é prescrito (para não dizer imposto), do que será usado na escola (LOPES; MACÊDO, 2011, p.26). Isso exhibe o movimento histórico das disputas hegemônicas e ideológicas sobre o currículo: a escolha do que é útil à educação baseado nos interesses do grupo hegemônico.

Dessa forma, nesta perspectiva o currículo era entendido como um conjunto de aparatos sociais de controle, e a escola como espaço de socialização de sujeitos, cenário ideal para a manipulação dos interesses políticos e econômicos. Neste contexto, aprendia-se na escola os

saberes necessários para atuar num mundo produtivo e os códigos para agir em sociedade, ou seja, harmonia e progresso social eram concebidos na escola.

Adiante, as autoras supracitadas, relatam o surgimento das chamadas teorias de correspondência.

Teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que a correspondência é total e exata, a concepções em que a dialética entre a economia e a cultura se faz mais visível (LOPES, MACÊDO, 2011, p. 27).

Segundo elas, estas teorias estavam ancoradas em outras teorias como a do Aparelho Ideológico do Estado de Louis Althusser, e as concepções de Christian Baudelot, Roger Establet, Samuel Bowles e Herbert Gintis, que enxergam o sistema educativo como um ensaio ou preparação dos indivíduos para desempenhar o papel que lhe foi destinado nas classes sociais pelo sistema capitalista. Althusser defendia que a escola possui uma dupla função dicotômica para manter a estrutura social. De forma direta, auxilia o modo de produção com a formação de mão de obra, e de forma indireta difunde, diferenciadamente, a ideologia que atua como ferramenta de assimilação das diferentes classes (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 27).

Baudelot e Establet, embasados em Althusser, acreditam que a escola atua na preservação da desigualdade social e, por isso, denunciam a propaganda enganosa de que a escola seria um espaço que garante oportunidade para todos. Na perspectiva de Bowles e Gintis, a escola tem uma função reprodutora que chama atenção para a materialidade da ideologia. Eles estabelecem uma relação entre estrutura social e de produção, no sentido de que a forma como as experiências escolares são organizadas, favorecem o vislumbre e entendimento das divisões e hierarquizações necessárias para atuar no mercado de trabalho. Neste aspecto, para Bourdieu e Passeron, por exemplo:

A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (*habitus*) com efeito de inculcação ou reprodução [...] a escola opera com códigos de transmissão cultural, familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças das classes populares, mas principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. Os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia. Nesse sentido a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica. O capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição (LOPES, MACÊDO, 2011, p 28).

Nos anos 70, os estudos curriculares passam a questionar o que valida alguns conhecimentos e não outros para compor o currículo; o que é um saber legítimo e, principalmente, quem define estas questões e a favor do que ou de quem se define de tal forma.

Assim surge uma nova tradição neste campo de estudo que defende que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, ao selecionar de forma tendenciosa o que será objeto de escolarização (IBIDEM, p.29). Também na década de 70 destacam-se os estudos de alguns autores como Michel Apple que retoma os conceitos de hegemonia e ideologia, incorporando Gramsci, para compreender a dinâmica da educação na construção das desigualdades. Conforme Lopes e Macêdo (2011), Antonio Gramsci, filósofo marxista, determina hegemonia como

Um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum. Algo que satura todo o espaço social e mesmo nossas consciências. Algo total que passa a corresponder à realidade da experiência social vivenciada e que se torna mais poderoso como compreensão do mundo à medida que é vivenciado como sentido da realidade (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 30-31).

O movimento de redemocratização do Brasil trouxe à tona uma retomada das perspectivas marxistas para os discursos educacionais. Dentre as categorias marxistas mais exploradas, encontramos o conceito de *ideologia*. Para os marxistas, a ideologia é uma “falsa consciência” que obriga a sociedade a perceber o mundo pelos olhos de um determinado grupo dominante. Dessa forma, as ideologias seriam um tipo de conjunto de concepções compartilhadas por um povo que favorece a construção de sentido do mundo. Por isso, nestas tendências, uma ideologia hegemônica constitui uma ameaça por embaçarem a percepção das desigualdades sociais. Neste contexto, remetemo-nos a Michael Apple, que fundamenta seus estudos sobre questões que refletem sobre a relação entre a escolha dos conteúdos para compor o currículo “oficial” e os interesses dos grupos hegemônicos.

No Brasil, Paulo Freire, constrói sua Pedagogia Libertadora, a partir da relação marxista opressor x oprimido, defendendo uma concepção de currículo direcionada à realidade cotidiana dos indivíduos que convivem no espaço escolar. Freire acreditava que a educação deveria se contrapor à ideia de reprodução e de uma transmissão de conhecimentos de forma hierárquica (educação bancária), estabelecendo uma relação dialógica em que o conhecimento dos alunos também fosse legítimo na construção do currículo. O que fere pontualmente qualquer interferência hegemônica, bem como favorece a desconstrução de ideologias no processo de formação dos indivíduos.

No entanto, todas estas concepções de currículo, comentadas até então, representam a ineficiência de tentar conceituá-lo, prendendo-o a perspectivas e elementos fixos, se considerarmos que todos os autores que o estudaram e estudam o fazem enxergando-o de seu local de fala. Ou seja, currículo, é algo a ser considerado como flutuante e deve ser pensado a

partir das circunstâncias temporais e espaciais em que acontece. Essa é, particularmente, a posição que o pós-estruturalismo designa às coisas. O descentramento e a desestabilidade configuram a realidade pós-estrutural, e é neste cenário que nossa pesquisa se localiza.

A norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade, o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 37).

3.3 CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURAL: CONHECIMENTO, IDENTIDADE E POLÍTICA

Os estudos pós-estruturalistas se capilarizam no Brasil a partir de meados da década de 90 e, apesar de serem bastante confundidos, não são sinônimos de pós-modernidade. Não se colocando cronologicamente após o estruturalismo, são nomeados dessa forma (pós) porque assumem alguns pressupostos do estruturalismo, questionando outros.

Assim, estruturalismo e pós-estruturalismo concordam quanto ao lugar da linguagem na constituição social, defendendo que esta constrói o mundo e não apenas o representa, ou seja, ela não só nomeia, mas cria aquilo de que fala. Nem tudo é discurso, mas não há nada fora do discurso, como diria Ernesto Laclau. No entanto, o estruturalismo defende a invariabilidade da linguagem (qualquer sentido é dado por uma estrutura que subjaz aos fenômenos), eliminando o sujeito dessa construção. Por sua vez, o pós-estruturalismo defende que a linguagem é marcada pela ideia de estrutura, sendo esta, uma construção sócio histórica que não está para além dos fenômenos. A ideia estruturalista, de significado e significante, também é rebatida pelo pós-estruturalismo que argumenta ser o significante algo flutuante dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 40).

Destarte, linguagem, ideologia e hegemonia, constituem uma relação bastante debatida pelos pós-estruturalistas: *Discurso e Poder*. Uma relação que não se refere à máxima positivista “Saber é Poder”, mas na constatação de que ser capaz de unificar um discurso como metanarrativa é um ato de poder. Aqui, chegamos à teoria de que discursos curriculares são atos de poder, porque criam sentidos e são capazes de hegemonizar significados.

Nesta perspectiva, Lopes e Macêdo (2011) concordam que o currículo é uma prática discursiva (de poder, de significação, de atribuição de sentidos) capaz de constituir um discurso a partir da intersecção entre discursos sociais e discursos culturais. Essa postura pós-estrutural nos inquieta a questionar como são produzidos estes discursos e a enxergá-los como algo que é desconstruído/ressignificado constantemente. Quando pensamos em desconstrução nos remetemos quase que imediatamente ao tema que mais se destaca nas discussões sobre

currículo: *Conhecimento*. Visto que a organização social depende muito da concepção que se impõe sobre conhecimento: o que deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser inserido no currículo e qual deve ser excluído?

Refletindo sobre essa questão, Lopes e Macêdo (2011) apresentam quatro importantes perspectivas, a partir das quais o conhecimento vem sendo significado: Acadêmica, Instrumental, Progressista e Crítica. De acordo com a perspectiva acadêmica existem regras e métodos para definir o que é um conhecimento válido. Ou seja, nem todo saber é conhecimento, mas todo conhecimento é saber. Essa perspectiva defende a apropriação de um pensamento conceitual e domínio de esquemas simbólicos para perpetuação da cultura humana⁵² (conhecimento de elite). Essa perspectiva se baseia nos estudos de teóricos como: Paul Hirst, Richard Peters, Jerome Bruner e Joseph Schwab.

A perspectiva instrumental, assim como a acadêmica, também compreende conhecimento como algo que deva ser legitimado por regras, mas defende que esse conhecimento deve ter uma razão instrumental, um auxílio ao processo econômico onde o sujeito não participa da dinâmica de significação racional do conhecimento⁵³, através de um currículo centrado nos objetivos que faça da escola uma formadora de cidadãos capazes de responder e gerar um benefício mais amplo para a sociedade, formando-os para a produtividade social e econômica⁵⁴.

John Dewey e Giroux são referências na perspectiva progressivista. Tal perspectiva difere da instrumental, pelo fato de acreditar que esses benefícios da produtividade deveriam estar vinculados ao bem-estar da humanidade (numa possibilidade de erguer uma democracia), e não apenas em dinamizar o sistema social. Dessa forma, a escola deveria cooperar formando alunos para serem cidadãos numa sociedade democrática. Por isso, Dewey defendia que “[...] o conhecimento escolar deve atender às finalidades educacionais e não submeter a escola aos objetivos estabelecidos com base em uma concepção instrumental, como defendia Tyler” (LOPES E MACÊDO, 2011, p. 71).

Por sua vez, inspirado em Dewey, Henri Giroux acredita que a escola é o lugar onde além de ensinar os alunos a viver numa democracia, também se deve desenvolver a luta política, por ser capaz de dirimir as dimensões materiais e ideológicas da democracia. Ultrapassando o pensamento de Dewey, ele defende que a democracia vai além de uma luta pedagógica, ela é também uma luta política e social, onde a escola está inevitavelmente inserida.

⁵² Conforme a Filosofia do Currículo de Paul H. Hirst e Richard Peters (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 72).

⁵³ Adorno e Horkheimer (LOPES; MACÊDO, 2011).

⁵⁴ Bobbit (IBIDEM).

Adiante, a perspectiva crítica abrange pensamentos de diversos autores que reconhecem o conhecimento como algo imbricado com os interesses humanos, a ideologia e a hierarquia de classes sociais. Ela questiona o que se entende por conhecimento e oferece argumentos para debater sobre o que conta como conhecimento escolar.

Para Michael Young, criador do termo “meritocracia”, a construção do conhecimento, dada através das interações sociais entre as pessoas, depende das convenções sociais e de acordos dominantes com os quais interagimos (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 78). Assim, defendia que questionar a validade de um conhecimento implicava diretamente em não estabelecer critérios de verdade sobre ele, pois a epistemologia do conhecimento é condicionada e relativa. Para este autor, os únicos critérios possíveis que poderiam ser utilizados para validar saberes seriam a ética e a política. Ou seja, “[...] um conhecimento só é válido e legítimo se tem capacidade de contribuir para a libertação humana” (IBIDEM, p. 79).

Neste sentido, a perspectiva crítica afirma que a superioridade de um saber acadêmico ou científico, por exemplo, sobre outros saberes (especialmente dado ao senso comum), corrobora as desigualdades entre as pessoas, pois admite o conhecimento intelectual da elite como metanarrativa, colocando-o sobre o conhecimento do povo, garantindo o poder dessa elite sobre os demais. Dessa forma,

[...] quanto mais naturalizado for um currículo, quanto mais compreendido como único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo. [...] (Assim) O currículo acadêmico é visto como impossível de ser vinculado aos interesses das camadas mais pobres da população. São desconsideradas as possibilidades de o currículo acadêmico contribuir para a libertação dessas pessoas, bem como potencializar sua compreensão do mundo em que vivem (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 79-80).

Michael Apple acompanha esse mesmo pensamento e defende que a escola, além de colaborar na manutenção dos privilégios sociais, opera no movimento de criação e recriação da hegemonia dos grupos dominantes. Para ele, currículo é algo diligente que envolve disputas contínuas entre grupos dominantes e dominados, disputas não apenas por questões socioeconômicas, mas por novas demandas como as de raça e gênero, por exemplo. Neste sentido, defende que:

O conhecimento hegemônico é todo um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas e a compreensão humana sobre o mundo. Quanto maior é a capacidade de esse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce hegemonia (IBIDEM, p. 83).

Outro pensador da perspectiva crítica é Raymond Williams. Segundo Lopes e Macêdo (2011), ele salienta que os conteúdos educacionais sofrem grandes variações históricas

permeadas de ênfases e omissões. No Brasil, Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani difundiram suas teorias críticas para a Educação. A Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, defende a educação como meio de formação da consciência política.

O método Paulo Freire foi desenvolvido para a Educação de Jovens e Adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa. Para tanto, os encontros aconteciam a partir de temas geradores (conforme a realidade dos adultos envolvidos no processo) e numa relação dialógica de troca de saberes entre professor (muito mais mediador) e aluno. A posição do professor nunca era tida como o detentor único e inquestionável do saber, mas como alguém que vem para aprender também. Freire propunha uma educação problematizadora e crítica que levasse as pessoas à refletirem para agir de forma transformadora.

Desse modo, as pessoas conseguiam rapidamente compreender o sentido daquele momento e se apropriavam do conhecimento, não só no âmbito da leitura e escrita, mas se percebendo como ator social, entendendo como poderia se apropriar do conhecimento para mudar sua condição, emancipar-se, libertar-se do opressor, sem se tornar tal qual.

Para Paulo Freire o diálogo é o encontro entre os homens, mas é inviável acontecer quando uma das partes nega o direito da palavra ao outro. Dizia ele que o conhecimento é construído através do diálogo e, por isso, não poderia (o conhecimento) apreender um único significado, já que é algo produzido circunstancialmente nas lutas contra a opressão (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 86).

A teoria histórico-crítica (Saviani) ou crítico social dos conteúdos (Libâneo) enxerga o conhecimento como uma arma potente de luta contra os processos de alienação e dominação. Além da necessidade de compreender a dinâmica social e se perceber como agente nesse processo para colaborar com as mudanças é de suma importância, se apropriar do que o “dominador” sabe para que haja o poder de argumentação (dialética).

Libâneo defende que a cultura essencial (que envolve os conhecimentos sistematizados, bem como as atitudes e convicções) é um meio para levar o aluno a perceber seu contexto social e desenvolver sua criticidade sobre este cotidiano. Portanto, o conhecimento é um exercício social para atuar em situações reais. Por isso, o conhecimento ensinado deve gerir as pessoas em movimentos sociais que permitam as lutas pelos seus direitos e em outras atividades que ajudem a melhorar suas vidas.

Dermeval Saviani, por sua vez, acredita que uma teoria crítica da educação é uma teoria construída a partir do olhar dos dominados, com a intenção de defender a escola como um meio de contribuir para a mutação das relações de produção.

Para Saviani, a educação deve partir da síntese para a síntese, ou seja, mobilizar o aluno para construir o conhecimento a partir de uma primeira leitura da prática social (síntese), problematizar as circunstâncias, instrumentalizar com as ferramentas culturais necessárias, sistematizar a expressão desses instrumentos (catarse) para então compreender a realidade e inferir nela (síntese) (SAVIANI, 2013).

Diante das convicções de todos estes autores, Lopes e Macêdo (2011) refletem sobre os riscos que permeiam as diversas interpretações no campo do currículo, e elencam: a) opor saberes sociais dos quais nos utilizamos para interpretar o mundo, desconsiderando o hibridismo implicado nas relações sociais; b) Desconsiderar as intermináveis disputas e as diversas finalidades associadas à legitimação dos saberes, concordando (mesmo que inconscientemente) que a predominância de um conhecimento sobre outros é definitivo; c) Desconsiderar a volatilidade das posições numa luta política.

Assim, o currículo deve ser pensado como uma produção cultural, por estar imbricado nas disputas pelos vários sentidos que conferimos ao mundo. Neste aspecto, como a religiosidade e/ou a relação com o divino/transcendente/imanente é algo contido na formação cultural dos sujeitos, no cenário educacional atual, faz-se urgente pensar num formato curricular, sobretudo quanto ao ER (já que passou do “*status*” de disciplina para área de conhecimento na BNCC), o que favoreça o diálogo e a percepção das diferenças como algo positivo, para o crescimento pessoal e social, num exercício de alteridade.

E por falar em cultura, este é um conceito que atribui múltiplos sentidos na teoria curricular, especialmente na pós-modernidade quando se torna ainda mais difícil abordar essa temática, pois de acordo com as perspectivas funcionalistas, a função da escola é socializar as pessoas para que elas partilhem uma mesma cultura. Mas, o que é uma cultura universal numa realidade fluida e multicultural? De acordo com Lopes e Macêdo (2011), um conceito de cultura que responde bem à educação e ao currículo é o que a define como um conjunto de sentidos criados socialmente de modo a fazer os sujeitos se identificarem mutuamente. Seria por isso que os exploradores atacaram brutalmente à cultura e os costumes dos povos nativos e demais povos escravizados que vieram ao Brasil? Por não se reconhecerem neles?

Certamente nada justifica a prática de aculturação e xenofobia de um povo sobre o outro. Mas, infelizmente, é desse repertório de sentidos sobre o mundo, que são selecionados os conhecimentos que participarão do currículo, e mesmo que se aceite a realidade do multiculturalismo, nem todas as culturas serão consideradas legítimas. Uma sempre irá se sobressair sobre as outras, o que promove longas disputas, tão violentas que, em muitos

momentos da história, alguns conjuntos de sentidos sobre o mundo, sequer foram considerados cultura (caso do Brasil colonial, por exemplo) (IBIDEM, p. 185).

Para Lopes e Macêdo (2011) o multiculturalismo se apresenta a partir do surgimento dos avanços tecnológicos, do processo de globalização, dos fluxos migratórios e do surgimento de vários movimentos sociais, que se uniram às críticas marxistas para denunciar a segregação de suas culturas, da dita “cultura geral”. O multiculturalismo dificulta ainda mais o debate sobre o que se deve ensinar nas escolas, tendo em vista a necessidade de representar as diferentes culturas no currículo.

Num quadro pós-estrutural a cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação. [...] A concepção de cultura como conjunto de sistemas de significação tem implicações para a compreensão do que encaramos como multiculturalismo da sociedade contemporânea e implica uma revisão da própria ideia de que há culturas para entrar em diálogo ou negociação (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 183).

Os escritos de Henri Giroux e Stuart Hall aproximaram os estudos culturais dos debates sobre currículo no Brasil, na segunda metade da década de 90. Hall discorre sobre a centralidade da cultura e reflete sobre como o processo de globalização impossibilita a saturação, ou seja, uma homogeneização total da cultura. Ele defende que toda prática social tem uma dimensão cultural, em outras palavras, toda prática social possui um caráter discursivo. Portanto, considerando essa dimensão discursiva implicada na conduta dos sujeitos, é possível assimilar que a cultura além de ser regulada, regula a ação humana porque “[...] nada ocorre fora dos sistemas de significados. Ela se dá em arranjos de poder discursivo e simbólico” (IBIDEM, p. 198).

Assim, Hall garante que assumir a perspectiva pós-estrutural significa admitir que qualquer sentido só pode nascer dentro de um sistema de linguagem ou significação. A linguagem estabelece a diferença, por isso é vista como aliada das relações de poder. Neste sentido, chegamos ao núcleo do pensamento pós-estrutural: o saber é movido pela vontade de poder, igualmente como o poder exige que se saiba sobre o que será dominado.

Os sentidos são instituídos pela cultura e a atividade de conferir significado é sempre um processo cultural. Cultural e discursivo, posto que cultura e linguagem se confundem. O currículo é como muitas outras coisas, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 11).

Quanto à regulação, Hall afirma que elas pretendem barrar a possibilidade de os sujeitos se desenvolverem diferente do que se espera. No entanto, é impossível viver sem essa regulação, pois sem elas as práticas sociais seriam desprovidas de significado. Dessa forma, nem a regulação DA cultura, nem a regulação ATRAVÉS DA cultura conseguem tolher por completo

o excesso de sentidos dos sistemas discursivos que a compõem. Sempre haverá um sentido ou outro que escapa dessa regulação para garantir uma possibilidade de mudança. O mesmo acontece com as regulações DO e POR INTERMÉDIO do currículo.

No que diz respeito à relação *pós-estruturalismo e currículo*, Giroux, dispõe a luta política no terreno da cultura e atribui aos “trabalhadores culturais” (professores, artistas, jornalistas...) a missão de redefinir o trabalho cultural como cidadania rebelde (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 201). Para ele, a cultura é um “terreno contestado” onde as pessoas edificam suas relações com o mundo.

De acordo com Lopes e Macêdo (2011), todo debate sobre as relações entre saber e poder acontecem no cenário da chamada "virada linguística", ou seja, “[...] na perspectiva de que o mundo é construído NA e PELA linguagem, sendo anterior ao sujeito” (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 205). Esta virada é uma crítica ao objetivismo e suas metanarrativas. Portanto, para a perspectiva pós-estrutural não é possível um sujeito consciente. Pelo contrário, Hall e Derrida compreendem o sujeito pós-estrutural como multifacetado, descentrado, que convive com a instabilidade dos discursos múltiplos e, sobretudo, um sujeito inventado pela linguagem, não tendo autonomia sobre ela.

O hibridismo está bastante relacionado a essa concepção de multifacetadas e fluidez dos sujeitos pós-estruturais. Sobre isso, tanto Hall como Canclini e Bhabha concordam que a cultura é um processo híbrido de representação. Para Canclini, o hibridismo cultural engloba uma descoleção de sistemas culturais organizados (misturar-se é como macular ou descompletar uma coleção de costumes), bem como uma desterritorialização dos processos simbólicos (os sentidos sobre o mundo se espalham e não pertencem apenas a um lugar geográfico específico), além de uma inevitável expansão de “gêneros impuros”.

Homi Bhabha acredita na cultura como prática de enunciação e garante que a fixidez nos sentidos de uma cultura é utópica, simplesmente porque cada pessoa que ler estes sentidos de mundo (nunca puros, sempre híbridos), o faz de maneira particular. Portanto, a cultura sempre se produz nunca se reproduz, como um movimento contínuo de ressignificações.

Nessa perspectiva, a cultura é sempre híbrida, independentemente de qualquer interação entre grupos culturais diversos. O hibridismo significa apenas que não há cultura pura, só novas criações a partir de fragmentos de significações, são sempre misturas de outras misturas e não há origem para esta ou aquela cultura (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 212).

Porém, para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macêdo, não importa o quanto poderosamente regulador seja um sistema de significação, a diferença sempre vai emergir. E essa diferença não é outra cultura, mas o surgimento de novos sentidos no ambiente regulado

por sistemas discursivos hegemônicos (p. 214). Segundo as autoras, essa criação de novos sentidos se deve às chamadas “culturas marginais” que, na verdade, não estão marginalizadas, mas bem centralizadas nos discursos causando instabilidade necessária para as ressignificações. Dessa forma, Lopes e Macêdo acreditam que é imprescindível redefinir a questão cultural do currículo em termos pós-estruturais (e pós-coloniais) para que se possa pensar num exercício educacional contra a discriminação.

Finalmente, duas últimas categorias, mas não menos importantes, a se destacar na relação com o tema do currículo são *identidade e política*. O conceito de identidade é sempre bastante referenciado à cultura e à percepção do sujeito enquanto indivíduo.

Para perceber a questão identitária no campo do currículo, precisamos estar atentos às políticas de identidade que denunciam, conforme Lopes e Macêdo (2011), a monoculturalidade curricular que, baseado em uma “cultura geral”, oferece algumas alternativas de os sujeitos se reconhecerem nela, dependendo do grupo cultural ao qual pertencem.

O Brasil, nos últimos anos, vivencia algo parecido quando apresenta leis que garantem o ensino da cultura afro e indígena nas escolas, muito mais como se pretendessem pagar uma dívida histórica de xenofobia e etnocídio, do que legitimar essas culturas e história na mesma proporção que faz com a cultura “branca”. Mas, sem formação adequada dos professores e sem uma fiscalização de como se dá (se é que se dá) esse ensino, as crianças ainda saem das aulas do mês de abril, fantasiadas de índio e, em novembro, assistem uma demonstração de capoeira, seguindo sua formação sem compreender efetivamente a gravidade da trajetória violenta e dolorosa desses grupos étnicos e raciais contra os abusos e a ganância de exploradores e da aristocracia e, pior, sem a possibilidade de desconstruir os rótulos impostos sobre estes povos, agravando discursos de preconceito.

Apesar disso, indígenas e negros, ocupam espaço no currículo que é negado, por exemplo, a pequenos grupos culturais, “[...] menos facilmente definidos em termos identitários clássicos, como o movimento dos sem-terra” (IBIDEM, p. 217) ou mesmo as religiões de orientação não-cristã e vertentes ateístas ou agnósticas.

Assim, considerando que o currículo sempre é constituído a partir de interesses de grupos hegemônicos, baseado na significação de mundo desses setores dominantes, é importante compreender como as identidades são formadas a partir dele.

É inegável que na época em que vivemos a sociedade é culturalmente mais diversa. Na verdade, ela sempre foi, mas, como já dissemos, por muito tempo o horror a alguns costumes e crenças era tão grande que eram desconsiderados como cultura. Mesmo assim, hoje tendo acesso livre ao conhecimento acerca das inúmeras culturas, povos e crenças, infelizmente, um

grupo específico sempre irá se sobressair nas disputas hegemônicas e é isso que justifica o fato de que uma política mais plural não significa ser uma política em que a diferença esteja presente. Ou seja, uma sociedade multicultural ainda é uma sociedade submetida a escolhas do que vai e do que não vai ser ensinado ou legitimado. Outra questão a ser considerada é que diversidade não é sinônimo de diferença

Na leitura pós-estrutural que estamos propondo: diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo. A fixação da estrutura por um ato de poder ou, em outras palavras, a regulação dos sistemas de significação produz uma estrutura de binários nos quais cada termo ganha sentido pela sua diferença em relação ao seu oposto (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 226).

Isso quer dizer que, assim como todas as coisas só existem dentro do discurso, elas constituem seu sentido a partir do seu oposto. No entanto, o pós-estruturalismo considera muito mais a diferença em si do que o que ela diferencia, porque a relação entre dois significantes é fluida e, portanto, não é possível constituir uma relação objetiva.

Por exemplo, a diferença entre os termos antagônicos homem e mulher varia dependendo de onde e em que circunstâncias são utilizados. Num grupo de cristãos, por exemplo, mulher e homem são definidos a partir do seu sexo (condição biológica). Numa comunidade ou espaço onde existem pessoas de diversas orientações sexuais, diferenciar homem e mulher se torna muito mais complexo, porque haverá de se considerar em qual identidade de gênero a própria pessoa se autodenomina. Por isso, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe defendem que não é possível determinar as identidades por estruturas linguísticas e sociais, porque elas simplesmente não compõem uma totalidade.

Sobre isso, argumentam que estas estruturas são abertas e descentradas, movimentando-se continuamente, por isso, não podem basear nenhuma identidade. No entanto, eles acreditam que, algumas vezes, elas podem estagnar por um período curto ou mesmo bem logo, mesmo que os sentidos persistam em continuar “vazando”. E não há regras que expliquem porque, quando e como isso acontece. Os teóricos explicam isso

Invertendo a lógica de que é a estrutura que define a identidade dos sujeitos, eles vão propor que é o sujeito, ao tomar uma decisão política, que fecha a estrutura no mesmo movimento em que se torna sujeito, em que se identifica com o outro (LOPES; MACÊDO, 2011, p. 228).

Estas identificações podem acontecer por vários tipos de vínculo como: identidades étnicas e raciais (um passado partilhado, por exemplo, como indígenas e negros no Brasil), conservadoras (características biológicas) e/ou classes sociais. Assim, o social produz um sujeito descentrado, quando lhe oportuniza *N* possibilidades de identificações e são estas possibilidades que reconfiguram as identidades dos sujeitos: o indígena de hoje não se define

pelo que se esperava de um indígena há cem anos, por exemplo, isso quer dizer que não podemos identificar algo ou alguém pelo paradigma que existe sobre ele, não podemos falar em demandas identitárias, porque as demandas “borbulham desordenadas” (IBIDEM, p. 229).

É dessa forma que Laclau e Mouffe explicam como os sujeitos descentrados são também sujeitos políticos. Para eles a questão da identidade dentro do currículo envolve a problemática de que esta não preexiste ou coexiste à diferença. Não há uma estrutura estática, como já dissemos, porque embora haja hegemonias poderosas, sempre há um sentido que escapa e reconfigura a identidade.

Por isso, a diferença não pode ser representada em um currículo multicultural, simplesmente porque ela existe nos sentidos que vazam. Essa percepção demonstra como o currículo, da maneira que se constitui hoje, ainda sufoca as diferenças, na medida em que é permeado por um conjunto de identidades específicas que ignoram o que lhe escapa, não conseguindo responder completamente à individualidade dos sujeitos.

Neste sentido, as autoras supracitadas acreditam que constituir um currículo antagonista ao que se tem, envolve desconstruir discursos que tendem a controlar o avanço de identidades estereotipadas. Um movimento de desconstrução, que não objetiva substituir uma hegemonia por uma contra hegemonia, mas busca impedir que estas hegemonias se fortaleçam muito ao passo de não poderem mais ser questionadas, o que constitui uma ação política (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 232).

Finalmente, a relação entre currículo e política, conforme Lopes e Macêdo (2011), se justifica a partir da constatação de que o discurso é uma totalidade relacional, isto é, estruturas com significantes flutuantes que dificultam a significação de algumas práticas, mas que, articuladas hegemonicamente, constituem uma formação discursiva e estabelecem regras na construção dos sentidos. Assim, todo discurso é um esforço para dominar o campo da discursividade, fixando as diferenças e construindo um centro contingente de significação.

O currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social (IBIDEM, p. 253).

Neste aspecto, deter-se à TD para compreender as teorias de currículo nos ajuda a ter outra visão sobre ele constatando sua não naturalidade e formulação precedida de lutas políticas, ou seja, a partir do momento em que consideramos uma definição de currículo dentre tantas outras, estamos sobrepujando uma lógica hegemônica sobre a outra. Ora, se o social é constituído discursivamente, essas lutas ideológicas permeiam sua dinâmica e todas as vezes

que admitimos um conceito de currículo específico, este traz consigo outros, como o de escola, aprender, aluno, cultura, comunidade etc.

Portanto, se no pós-estruturalismo a ideia de que a linguagem constitui a sociedade e não apenas a representa, é a centralidade do discurso que explicará o social funcionando como linguagem. Assim, somos sujeitos descentrados, recorrentemente mediados por essa linguagem que nos permite captar estes ou aqueles conceitos (neste caso do currículo e outras categorias concernentes) que são contingencialmente fixados por discursos mais ou menos copiosos, produzidos por atos de poder que disputam hegemonia.

Segundo Lopes (2018), no pós-estruturalismo, a posição é a de que só existe caos e os seres humanos é que tentam conferir ordem, racionalidade e lógica a ele. Por isso, a Teoria do Discurso questiona veementemente toda tendência prescritiva. Aqui, a autora pretende questionar dois tipos de política de currículo: a) A que objetiva produzir discursos para dizer a verdade para o outro e; b) a que tenta tornar o outro consciente da verdade do mundo, pois ambas, tentam produzir discursos que pretendem amarrar uma significação definitiva das coisas.

A teoria curricular discursiva, diferentemente, aposta na possibilidade de se negociar o que há para ser dito, de se produzir interlocução no currículo, ciente da impossibilidade de se estar no lugar do outro, mas ainda assim tentando interpretar esse lugar (LOPES, 2018, p. 163).

Neste sentido, o ER como disciplina em processo de ressignificação epistemológica e direcionado para o estudo do fenômeno religioso e todas as demais questões subjetivas que compõem a religiosidade humana, pode ser percebido e analisado sobre esse viés de oportunizar às pessoas sua própria percepção sobre a realidade e não disseminar um conjunto de verdades sedimentadas sobre um mundo completamente heterogêneo.

Pesquisar sobre essa temática abre precedentes para novos debates que analisem a reconstrução do ER sob os olhos de seus atores mais diretos, ou seja, quem está dentro do processo e, como eles, imersos em suas subjetividades, percebem a importância desse movimento e se enxergam enquanto atores dessa dinâmica. Portanto, concordamos com Alice Casimiro Lopes quando ela afirma que pesquisar requer:

[...] desconstruir discursos instituídos, produzir outras leituras, outros discursos e trabalhar na direção de negociar essas leituras com tantas outras leituras, sabendo-se igualmente submetido a essa produção discursiva (LOPES, 2018, p. 164).

3.4. ANÁLISE DE DISCURSO: EM BUSCA DAS IDEOLOGIAS

Investigar temas de pesquisa polêmicos, permeados de interesses políticos e religiosos como os novos cursos de Ciências das Religiões exige uma reflexão que envolva não só uma teoria pós-crítica como a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, mas uma metodologia que encontre as ideologias atuantes nos discursos dos entrevistados.

Por isso que, neste último caso, decidimos trabalhar com a Análise de Discurso (AD) francesa de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Pêcheux foi um filósofo francês que propôs estudos que explicassem como o discurso funciona por meio de ideologias; daí emergiu a AD. De acordo com esta teoria, o discurso é o meio utilizado para entrecruzar *língua e ideologia*, esta sendo considerada uma condição para constituição de sujeitos e sentidos.

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

Pêcheux define *sentido* como algo pautado pelo espaço e pelo tempo das práticas humanas, descentralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto da Linguística (ORLANDI, 2013). Em uma de suas principais obras, o livro *Semântica e Discurso* (de lançamento em 1975), apresenta a teoria da Análise de Discurso e conceitua os limites que impossibilitam a linguística de explicar o funcionamento da fala, considerando que é a ideologia que se materializa na linguagem. Dessa forma, para este filósofo, a linguagem não é concebida por um sistema de regras formais como ocorre na sintaxe. Assim, é que pensa a linguagem em sua forma prática: o discurso. Eni Orlandi, precursora de Pêcheux, define-o como:

[...] palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2013, p. 15).

Segundo Orlandi, um dos propósitos mais importantes da AD é ressignificar a noção de ideologia e lhe atribuir uma definição discursiva. O trabalho da ideologia, por sua vez, é produzir evidências confrontando o homem, em sua relação imaginária, com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2013, p.46). Neste sentido, a ideologia é a função necessária para que aconteça a relação entre linguagem e mundo. Mas, essa relação da ordem simbólica com o mundo acontece desde que haja sentido, sentido este que só existirá se e quando a língua, como sistema sintático, se inscrever na história. Assim, o sentido é uma relação determinada entre um sujeito (afetado pela língua) e a história.

É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever (ORLANDI, 2013, p. 47).

A análise de discurso se baseia na Linguística, no Materialismo Histórico e na Psicanálise. Como já dissemos, Pêcheux era incrédulo sobre os aspectos linguísticos serem suficientes para explicar o discurso, pois para ele o que interessava no estudo da língua era a forma como ela acontecia, como era praticada, produzindo discurso. Ou seja, se a partir da linguagem esperamos compreender o que é dito, com o discurso precisamos estar atentos ao que é dito, por quem, como, onde e em que circunstância. Assim, o discurso é definido como efeito de sentidos entre locutores, sendo considerado um objeto sócio histórico no qual a Linguística está pressuposta (PÊCHEUX, 2009).

Assim, se o propósito da AD não é designar o sujeito como suporte de seus enunciados e efeito subjetivos (como a linguística defende), mas salientar que é a ideologia que produz, no sujeito, o seu discurso - ou seja, são as condições históricas, políticas e sociais que produzem o discurso no sujeito (noção desconexa da sintaxe e da semântica) -, a língua há de se inscrever na história para se compreender o sentido das falas. Por essas implicações históricas, políticas e sociais, Pêcheux fundamentou sua teoria, num primeiro momento (AD-69) nos conceitos de Marx, Engels e Althusser, referências do Materialismo Histórico. Estes pensadores defendem que são as condições históricas e sociais de uma determinada conjuntura social que transformam o indivíduo em sujeito, isto é, determinam seu discurso dependendo do regime político onde este vive, suas condições de trabalho e suas relações sociais, de família e de religião, por exemplo (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Estas reflexões levaram Pêcheux a fazer uma releitura sobre o trabalho com o discurso na França, propondo que ele é materializado pela ideologia. Aqui cabe a questão dos esquecimentos, pois, ao produzir o discurso o sujeito esquece que seu dizer reflete um posicionamento e que este parte de relações sociais e históricas que ele vivenciou e vivencia. Neste sentido, esse autor compreende a sociedade como uma formação ideológica, onde as condições sociais e históricas determinarão a discursividade do sujeito. Este, por sua vez, fala a partir de uma posição que o representa, uma linguagem que vem das formações de uma conjuntura social específica e tão imbricada que o impossibilita de perceber esse efeito ideológico (opacidade).

O que a teoria pecheutiana procura nos esclarecer é que o discurso não é transparente e por isso, a AD não se preocupa em julgar se o que é enunciado é certo ou errado, verdadeiro ou não, mas, como aquela realidade afeta o sujeito a partir do modo como ele a interpreta. Assim, não há discurso neutro, nem único, ele será reformulado conforme as circunstâncias histórico-temporais se desloquem. Portanto, o sujeito é guiado por suas posições ideológicas. Quando discursa, ele não percebe sua fala como produto do efeito sócio histórico. Isso acontece, por exemplo, quando um líder sindical discursa diante de seu grupo de militantes; dependendo da posição que ele (líder) ocupa em relação ao governo que o sindicato fiscaliza, a forma e a agressividade da fala podem variar se ele apoia ou condena o governo em questão.

Desse modo, a AD busca compreender o funcionamento do discurso como efeito de sentido e analisa-o observando como significados produzem interpretações. Por isso é tão importante ao analista do discurso observar a posição ocupada pelo sujeito que discursa e as condições históricas e sociais que produziram sua fala, bem como considerar o trabalho da ideologia, examinando seu trabalho: “É preciso investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico” (ORLANDI, 2013, p. 61). Neste aspecto, a intenção, de utilizar a AD neste estudo foi a de compreender como o discurso dos entrevistados acontece nos processos de produção de sentidos, constituindo suas posições enquanto sujeitos ideológicos.

4 REFLETINDO SOBRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA LICENCIATURA DA UFPB: O QUE DIZEM OS SUJEITOS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO?

Esta pesquisa seguiu uma trajetória peculiar dada a pandemia que nos abateu no ano de 2020, paralisando as atividades em todo o mundo, especial e mais brutalmente, as de natureza educacional, como as pesquisas científicas.

No entanto, o trabalho estava esquematizado e resolvemos canalizar toda a angústia e tempo disponível naquele momento para avançar na escrita e em tudo o mais que envolvesse nossa investigação, como a coleta de entrevistas.

O momento era de isolamento social e, portanto, era imprevisível saber quando poderíamos encontrar os sujeitos participantes presencialmente. Mas, de certa forma, a situação se colocou favorável, porque com tantas pessoas confinadas, os olhares para as redes sociais estavam mais atentos e foi através delas que conseguimos encontrar nossos colaboradores.

Inicialmente, entramos em contato por e-mail⁵⁵ com todos os professores do curso de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba, através dos endereços que constavam na página do programa. Alguns responderam, poucos aceitaram o convite, utilizando o mesmo argumento: a maior parte dos que retornaram não atua na licenciatura, apenas no bacharelado do curso. E como, inicialmente, a pesquisa se voltava muito mais para compreender o olhar desses professores (e também dos alunos) sobre as consequências dos discursos nocivos (xenofóbicos, misóginos, racistas, etnofóbicos...) que o Ensino Religioso reverberou ao longo do tempo a partir de uma prática proselitista, eles acreditavam que o que tinham para dizer não era válido.

Após a qualificação e a mudança do foco da pesquisa, agora para compreender como o curso de Ciências das Religiões pode interferir na constituição laica do ER, tentamos novamente o contato com professores que ainda não estavam com as entrevistas concedidas, mas dessa vez, sequer, obtivemos retorno. Por isso, mesmo após o redirecionamento do tema da pesquisa, trabalhamos em cima dos discursos dos sujeitos que já haviam concedido entrevista.

Para captação dos estudantes egressos, colocamos chamadas em algumas redes sociais convidando ex-alunos do curso de Ciências das Religiões da UFPB para participar da pesquisa e, a partir de um que retornou, conseguimos contatar os demais, seis ao total, mas apenas quatro aceitaram. Os dois que não aceitaram justificaram: um havia abandonado o curso e outro não tinha equipamento de mídia necessário para que a entrevista fosse realizada.

⁵⁵ Endereços eletrônicos encontrados na página oficial do curso.

Nesta perspectiva, conseguimos concessão de entrevistas com três professores da licenciatura e quatro ex-alunos também da licenciatura, 07 no total. A intenção inicial era coletar falas de cinco professores e cinco alunos, mas, como já dito, não foi possível. As entrevistas foram concedidas via plataforma *Google Meet* e gravadas em abril de 2020, a partir de um programa específico de gravador de tela (*OBS Studio*), bem como em áudio, para não correr o risco de perder a mídia e ter o máximo de clareza sobre o que foi dito, dada a circunstância limitada do processo.

Para a concessão das entrevistas, foi enviado para cada participante um Termo de Consentimento (Apêndice 1), onde consta informações gerais sobre a pesquisa (detalhes sobre tema, objetivos e prazos) e espaço para preenchimento com os dados do entrevistado, bem como sua assinatura, autorizando o uso e a publicação de suas falas, tudo de acordo com as orientações do nosso programa de pós-graduação, à época. Mesmo assim, decidimos manter preservadas as identidades dos entrevistados.

As entrevistas (Apêndice 2), detiveram-se a identificar a percepção dos sujeitos sobre como se constitui o profissional de Ciências das Religiões formado na UFPB, como eles visualizam os aspectos gerais da formação de professores para o ER: a viabilidade da permanência desta disciplina no currículo nacional, sua epistemologia; bem como sobre a percepção de como o curso de licenciatura em CR pode colaborar para uma ressignificação positiva do ER.

Basicamente as mesmas perguntas foram feitas para professores e ex-alunos, pois o objetivo central da pesquisa é compreender esse olhar bifocal (estudantes e professores) sobre o curso de CR da UFPB e os discursos que emergem da formação que ele oferece, alinhando ao que diz o Projeto Político Pedagógico desta licenciatura.

Esse objetivo parte da hipótese levantada após a análise de dados da nossa pesquisa de mestrado. Em nossa dissertação, o propósito foi investigar a percepção de professores de ER, gestores e estudantes da rede pública estadual de ensino de João Pessoa sobre a ressignificação da disciplina numa perspectiva laica, dada a informação que tínhamos de que os professores da disciplina, embora leigos, recebiam formação continuada para atuar em tal componente curricular.

Ao final da pesquisa, dentre outras questões, nos inquietou o fato de que, mesmo com as formações continuadas, a maioria dos professores difundiam discursos proselitistas e moralistas a partir da prática de ER, o que inevitavelmente reverberava negativamente, também, no interesse e respeito dos alunos sobre a disciplina.

Então, passamos a refletir sobre onde estavam os professores formados em Ciências das Religiões e se, caso os docentes que foram entrevistados fossem formados neste curso, a realidade obtida através das entrevistas seria diferente.

Por isso, decidimos direcionar essa tese para uma reflexão sobre o olhar de professores e estudantes do curso de licenciatura em CR da UFPB sobre como esta formação pode interferir na constituição laica do ER nas escolas.

Os quadros a seguir descrevem o objetivo central de cada questão posta aos entrevistados:

Quadro 1: objetivos centrais das entrevistas com os professores

Questão	Objetivo
1. O que faz um profissional formado em Ciências das Religiões?	Compreender a visão que os professores têm sobre a formação que oferecem.
2. Qual o perfil dos alunos que procuram esta licenciatura?	Captar a percepção dos professores sobre o perfil sociodemográfico e religioso que o curso atrai e a opinião deles sobre como esse fator influencia a formação.
3. Defina Ensino Religioso.	Entender a concepção do professor formador sobre a área de conhecimento em foco.
4. Você acredita ser possível fazer um Ensino Religioso laico?	Identificar se os aspectos religiosos interferem no cotidiano e dinâmica de formação dos professores.
5. Quais as dificuldades encontradas durante a formação destes futuros professores de ER?	Investigar se o currículo da disciplina, enquanto ressignificação epistemológica, é debatido no curso, ou se os alunos veem apenas conteúdo sem levantar essa problematização política sobre os interesses hegemônicos envolvidos.
6. Quais os aspectos Político Pedagógicos do curso debatem a condição atual da disciplina ER na conjuntura curricular nacional?	Verificar a visão particular de cada professor sobre a importância do curso.
7. De que forma a Licenciatura em Ciências das Religiões contribui para a ressignificação do ER no atual contexto?	

Quadro 2: objetivos centrais das entrevistas com os ex-alunos

Questão	Objetivo
1. O que faz um profissional formado em Ciências das Religiões?	Compreender a visão que os estudantes têm sobre a formação que recebem.

2. Por que você escolheu esta licenciatura? Sua concepção sobre ER mudou após seu ingresso nesta licenciatura?	Identificar o que atrai os alunos para o curso e o porquê de terem escolhido a licenciatura ao invés do bacharelado.
3. Defina Ensino Religioso.	Entender a concepção do estudante em formação sobre a área de conhecimento em foco.
4. Você acredita ser possível fazer um Ensino Religioso laico?	
5. Existem, durante o curso, disciplinas que debatam a questão histórica e política do ER e o processo de sua reconstrução?	Investigar se o currículo da disciplina, enquanto ressignificação epistemológica, é debatido no curso, ou se os alunos veem apenas conteúdo sem levantar essa problematização política sobre os interesses hegemônicos envolvidos.
6. De que forma a Licenciatura em Ciências das Religiões contribui para a ressignificação do ER no atual contexto?	Verificar a visão particular de cada aluno egresso sobre a importância do curso.

Nem todas as perguntas foram respondidas e, embora o roteiro de entrevista elaborado pretendesse responder ao problema inicial da pesquisa, após o objetivo geral ser redirecionado, aproveitamos as falas para captar informações adicionais para investigar e debater a realidade que nos foi apresentada através dos discursos e do Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura.

4.1 O QUE DIZ O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)?

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB que foi disponibilizado para análise, é um documento do ano de 2008.

Durante as entrevistas, um dos professores relatou que o PPP estava em processo de reformulação, mas até a data de análise destes dados não foi publicado nenhum novo documento no site oficial do curso e não obtivemos retorno dos e-mails enviados à coordenação, solicitando a cópia do projeto atualizado. Desse modo, disponibilizamos na íntegra o PPP do curso, no Anexo I, o qual analisamos, a partir de algumas categorias da metodologia da Análise de Discurso (AD) Francesa e da Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe.

A partir da leitura do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Ciências das Religiões, modalidade presencial, tal como consta em sua capa, observamos, inicialmente, que

o texto parece ter sido escrito de forma aligeirada⁵⁶, sem muita preocupação com a coerência dos argumentos, o que se reflete, inclusive, pela falta de referências bibliográficas, para podermos entender sob qual prisma eles se baseiam, bem como, pela omissão do(s) sujeito(s) autor(es) do documento.

Esse assujeitamento discursivo e a forma como o texto foi construído, também nos faz partir de duas hipóteses: ou o documento foi escrito por uma pessoa apenas, fator que descaracteriza um Projeto Político Pedagógico, que deve obrigatoriamente ser uma construção coletiva; ou ele configura um conjunto de informações escritas, que foram reunidas sem uma preocupação quanto à sua coerência.

Ao longo da análise será possível compreender melhor nossas hipóteses, a partir de algumas categorias de Análise de Discurso que elencamos, tais quais: polissemia, paráfrase, metáfora, antecipação, relações de sentido e de força, dentre outras. Além das implicadas na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

O texto do documento, como já dito, apresenta informações rápidas, para não dizer superficiais, o que nos leva a refletir sobre as condições nas quais ele foi escrito. Condições que configura o intradiscurso (própria condição de produção discursiva) e que desaguam no interdiscurso presente em todo o documento. O interdiscurso “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2013, p. 33), ou seja, é toda definição da qual nos apropriamos, incorporamos tão fortemente, que tomamos para nós, de modo que se apaga da memória o momento em que ouvimos pela primeira vez e, por isso, utilizamos como se as palavras fossem originárias nossas.

Essa situação acontece, especialmente, em formulações metafóricas como na frase:

Após as Revoluções Industrial e Francesa foi decretado o ‘crepúsculo dos deuses’ [...].

Neste recorte, é possível compreender, através da trajetória do texto, que o autor tentou se referir à busca da humanidade por respostas, através da religião ou da espiritualidade, após o fracasso da Ciência ao tentar se colocar como a detentora de todas as respostas, pós 2ª Guerra Mundial. No entanto, ele – e aqui estamos nos referindo ao sujeito autor ou autores – poderia ter utilizado claramente a palavra “religiões”, mas preferiu usar “deuses”. Que deuses são estes?

⁵⁶ E provavelmente o foi, considerando que a licenciatura em CR data de 2008, ano de publicação desse documento regimental. Assim, é possível que o documento tenha sido escrito apenas para cumprir uma exigência para a regulamentação do curso.

A religião é um deus? Esta situação configura um **deslizamento**⁵⁷ de sentido, deslocando o sentido de uma expressão para outra, nos forçando a buscar entender o que, ideologicamente, está submerso nessa escolha.

Em AD dizemos que a linguagem não é transparente e o interdiscurso nos persegue. Neste sentido, essa passagem também ilustra o que Orlandi (2013) quis dizer quando afirmou que as ocorrências de metáfora, paráfrase e sinonímia abarcam a historicidade da língua. Desse modo, um discurso jamais poderia ser analisado como um texto simples porque

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra, para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos de formações discursivas em que se inscrevem. (ORLANDI, 2013, p. 43)

Adiante, observamos que, curiosamente, o texto não menciona, em nenhuma parte do documento, a história do surgimento da Ciência da Religião (CR), o que julgamos que seria essencial, mas logo na introdução, inicia um trabalho histórico sobre acontecimentos pontuais ocorridos na Europa do século XIX e XX, especialmente na França, berço da CR, como a Revolução Francesa, Revolução Industrial, a Queda da Bastilha, sem relacionar tais acontecimentos sob o prisma político e religioso, o que nos faz pensar sobre os “não ditos”⁵⁸ em Orlandi. E essa é uma postura que o autor tenta sustentar durante todo o texto: o não posicionamento político, religioso, ideológico e a ideia de neutralidade, quando, inevitavelmente, acaba se posicionando religiosa ou politicamente, como iremos observar. Como quando retoma uma ideologia marxista no recorte:

A substituição do artesanato medieval pela linha de montagem capitalista aumentou sim a produção, mas não a ponto de afastar a fome do mundo e a pobreza da amoria dos povos, não pela falta de produção, mas pela má distribuição das riquezas produzidas.

De acordo com a AD, o discurso só é discurso quando é permeado pela história, portanto é impossível se esquivar de um posicionamento, pois o político atravessa a discursividade, de onde emergem as ideologias. Retomando a trajetória do texto, temos o recorte

E o ‘Deus ex machina’ ruiu. O paradigma mecanicista alavancou a ciência e fez dela a detentora da verdade absoluta. Nada era mais confiável que uma

⁵⁷ “A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavras que fala com outras” (ORLANDI, 2013, p. 53)

⁵⁸ “Os dizeres não são (...) apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão, de alguma forma, presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver como o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.” (ORLANDI, 2013, p. 30, grifo nosso)

verdade cientificamente comprovada. Essa segurança na ciência substituiu a fé, a crença e o imponderável... Entretanto, depois de Einstein, a ciência se deparou com a dura verdade da relatividade. A verdade absoluta não existe! Cada verdade científica é 'verdadeira' até ser ultrapassada por outra.

Aqui podemos pontuar, além de um salto muito grande na linha do tempo, uma crítica à Ciência, uma indicação de que Ciência e Religião não conversam, porque uma substitui a outra, quando o mesmo sujeito autor, mais à frente, reclama um reconhecimento de uma Ciência da Religião (no penúltimo parágrafo da justificativa), na verdade Ciências das Religiões, que sendo Ciência também terá um caráter não absoluto a ser ultrapassado a qualquer hora, conforme a concepção do autor.

Torna-se mais que justificável a criação de uma área específica de conhecimento, as Ciências das Religiões, a fim de estimular estudos e pesquisas que contribuam para uma compreensão cada vez maior do ser humano e da vida.

Em seguida, mais um evento histórico, a 2ª Guerra Mundial, é citado sem nenhuma problematização, nem mesmo sobre os poderes políticos e as religiões implicados nesse momento, revelando mais um “não dito” que nos instiga a problematizar se é intencional ou displicente a omissão de aspectos que interessam ao entendimento da constituição do fenômeno religioso, considerando que sendo a religião uma construção humana ela não é atemporal, ahistórica e, muito menos apolítica.

À propósito, o termo “fenômeno religioso”, é recorrentemente citado durante o documento e nos discursos dos entrevistados, que veremos mais à frente. No entanto, nem o documento, nem os discursos dos professores e ex-alunos revelam uma explanação óbvia sobre o que eles entendem por fenômeno religioso. Na Teoria do Discurso a ausência de um significado fixo é denominada de **significante vazio**.

O significante vazio é um componente da cadeia de equivalência que consegue, através de um processo de deslocamento, não ser ele mesmo, mas ser todos. É vazio porque aceita todos os outros elos da cadeia condensada em um significante vazio que Laclau chama de povo. (PINTO, 1999, p. 08)

Portanto, consideramos o termo fenômeno religioso um significante vazio porque, através dos discursos é possível perceber que cada sujeito tem sua concepção particular sobre o que ele seja, filiando a sua concepção ao trânsito em várias ideologias, desde as mais pluralistas em termos de religiões, as mais proselitistas.

Posteriormente, o autor continua investindo em historicizar o texto, sem mencionar a origem da CR e sempre alimentando um **antagonismo**⁵⁹ entre Ciência e Religião. O mesmo Karl Marx que o autor do PPP critica quando debate o posicionamento de alguns estudiosos sobre a religião

Embora não haja escrito, Karl Marx teria dito que “a religião é o ópio do povo”. Ter dito ou não dito, não é a questão. Porém, é inegável que o controle ideológico exercido pela religião fez parte do objeto de estudo e das preocupações de Marx.

É o mesmo Marx do qual o PPP se apropria de elementos em alguns momentos do texto, quando fala sobre meios e bens de produção, num contexto pós-industrial, mercantilista, capitalista e neoliberal, usando esse cenário para justificar uma “corrida pelo ouro” que viria a afrouxar as questões éticas

Hoje, mais do que em qualquer outro período da história, torna-se evidente que a riqueza, a tecnologia, os meios e os bens produzidos coletivamente são usufruídos apenas por uma parcela mínima da população. Essa constatação provoca, de um lado, uma corrida pelo ouro, altamente competitiva e consequentemente com o afrouxamento das condutas éticas.

Mas, qual o princípio de ética ele considera? Observem o festival de polissemias que nos obriga, enquanto analistas do discurso, a compreender a ideologia esmaecida no texto.

Coroando essa passagem o autor se apegue à expressão “coisas do mundo”, bem típico do cotidiano do discurso religioso cristão e se utiliza de mais duas exclamações: “A corrupção é a lei!”, atestando um posicionamento claramente político, mesmo que não fique evidente se ele se refere a uma corrupção política, econômica, valorativa etc. E “Os deuses estão de volta!”. Então existem vários deuses? Essa expressão também comporá um antagonismo mais adiante quando o texto se prolonga em discutir a relação entre sagrado e profano, termos indelevelmente imbricados no cristianismo.

Observamos, também, que o texto valoriza um posicionamento maniqueísta, quando menciona em diversas passagens a dicotomia *bem e mal*, o que sinaliza um aspecto cristão sobre a ideologia presente no documento.

A alternância cedeu seu lugar à simultaneidade, onde o bem e o mal disputam o planeta milímetro à milímetro.

⁵⁹ Conforme a TD, antagonismo é a impossibilidade de se constituir uma totalidade discursiva de forma objetiva, dada a presença de um discurso que nega (antagônico), impedindo sua constituição plena. É este movimento que sustenta a possibilidade da constituição discursiva, porque sem antagonismo os discursos seriam meras concordâncias. “A presença do outro impede-me de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 125)

Esse apego ao maniqueísmo, deixa a entender que existe bem e mal, portanto, existem religiões boas e más. Ou o mal seria o que não tem religião? De todo modo, o discurso soa preconceituoso, sobretudo contra as religiões mais fundamentalistas que ele critica mais adiante no texto.

De acordo com o dicionário de Filosofia, escrito pelo professor italiano Nicola Abbagnano (2004, p. 641), Maniqueísmo é uma doutrina elaborada por um sacerdote cristão, Manichaeus (216 – 277 d.C.), que se autoproclamou Paráclito e tomou para si o empenho de conduzir a doutrina cristã à perfeição, de modo que, para ele, o homem só alcançaria o predomínio da alma luminosa através da abstenção de carne, de conversas impuras, de propriedade, do trabalho, do casamento e do concubinato, difundindo no inconsciente coletivo uma distinção entre o bem e o mal.

Essa doutrina admite dois princípios básicos: um inclinado para o bem (voltado para a luz) e outro para o mal (voltado para a ideia de trevas). Conforme, Abbagnano, o autor do dicionário, na humanidade essa dicotomia é representada por duas almas: uma corpórea e uma luminosa. Contudo, voltando para a contemporaneidade, por ter o curso de Ciências das Religiões da UFPB como objetivo o estudo sobre o fenômeno religioso, em seu PPP observamos impressões sobre as relações sociais tecidas na atual realidade pós-moderna:

Não sem perplexidade vimos um pacífico Afeganistão ser invadido pelos tanques soviéticos e tornar-se violento. Esta violência foi projetada para dentro dele mesmo ao destruir seus milenares Budas, e foi projetada para fora transformando aviões de carreira em armas mortíferas.

Sobre esse recorte do PPP do curso, podemos inferir, igualmente a alguns autores, como Bauman (2000), por exemplo, que a pós-modernidade gera mal-estar porque nela o sentido da vida desaparece e nenhuma instituição parece capaz de dar logicidade a existência dos indivíduos. A internet, os canais de TV, as plataformas de *streaming*, os meios de comunicação nos oferecem tudo muito rápido e essa facilidade aflora nas pessoas o que tem sido denominado de “esfriamento geral das relações humanas (ou dos laços humanos) por toda parte”⁶⁰ (BAUMAN, 2000, p. 60).

Assim, para o mesmo autor, hoje em dia as pessoas se chocam ou se sensibilizam pouco com notícias sobre tragédias, fome, calamidades. O fato é noticiado e no dia seguinte (ou mesmo no exato momento), ninguém mais se lembra das vítimas do conflito armado em

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

determinado território do mundo. A notícia passa e imediatamente aparece alguém sorrindo, falando sobre o saldo de gols do time, líder do campeonato brasileiro. (ESTRELA, 2016)

Mas, voltando ao exame do PPP, ele segue sempre mencionando, muito timidamente, um ou outro nome ligado a religiões não cristãs, como o Visnhu Purana (texto religioso hindu) e Buda, por exemplo.

O mundo contemporâneo está vivendo em plena guerra de conquista. Diferente das guerras anteriores, mas ninguém tem dúvida que estamos em guerra.

Guerra é outra polissemia utilizada no texto. Se a guerra é diferente das anteriores, que tipo de guerra ele sugere? É uma guerra bélica, ideológica, religiosa? A todo o tempo, o texto traz, a partir de polissemias, metáforas e frases de efeito acerca de uma ideia salvacionista, que leva o interlocutor leigo a crer que a CR resolverá os conflitos religiosos que ameaçam a paz mundial.

Não foram somente as torres do World Trade Center que ruíram, com elas ruiu muito mais. E com a mesma intensidade da queda vertiginosa a questão religiosa ressurgiu, ganhou importância e passou a ser destaque nos assuntos do cotidiano, como jamais havia sido então

Aqui temos uma contradição, à medida que anteriormente no PPP, é mencionado que após os acontecimentos históricos do século XIX e XX e a descrença sobre a invencibilidade da Ciência, os “deuses estavam de volta”, então mesmo que tivessem ressurgido, teriam ressurgido antes do ataque de 11 de setembro de 2001. Mais adiante, no documento temos a presença do interdiscurso⁶¹ que remete a exclusões posto que, na frase do recorte de texto: “O religioso está no centro da nossa vida” ateus e agnósticos são desconsiderados.

A expressão “fenômeno religioso” é mencionada 29 vezes ao longo do documento, sem contar às menções feitas nos discursos dos entrevistados, porém, como já verificamos, é dada visibilidade à ramificação de tal fenômeno na sociedade, expondo um mecanismo da AD denominado de **Antecipação**

[...] há uma ebulição do fenômeno religioso por toda a parte e são muitas as suas causas.

Segundo a Análise de Discurso francesa, antecipação é um mecanismo onde o sujeito discursivo experimenta colocar-se no lugar de seu interlocutor e antecipar-se sobre como pretende que o seu ouvinte seja afetado pelo discurso, ou seja, regula a argumentação de modo

⁶¹ Memória discursiva que torna possível o dizer, ou seja, um conjunto de “formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2013, p. 33). Portanto, ele se relaciona diretamente aos esquecimentos definidos, em AD, como esquecimento 2, vinculado ao ato de enunciar e o esquecimento 1, referente à ideologia. Ou seja, o modo como emitimos um discurso com propriedade como se fôssemos nós os primeiros e únicos a dizê-lo, que reflete o inconsciente ideológico que permeia nossa fala.

a falar da maneira mais assertiva segundo o efeito que deseja produzir no ouvinte. (ORLANDI, 2013, p. 39). Sendo assim, em termos discursivos, a escolha do termo “ebulição” nos leva a refletir sobre como o sujeito se preocupou em articular sua fala de modo a alardear a circunstância citada para chamar a atenção do interlocutor sobre a necessidade de se debater sobre o fenômeno religioso e, conseqüentemente legitimar/justificar a necessidade de existir está licenciatura em Ciências das Religiões.

Esse exercício de observar a desconstrução da ideia, negando a transparência da linguagem, relaciona-se à materialidade da ideologia no que diz respeito a uma não preocupação com a intencionalidade de quem fala, que a AD tem, e sua preocupação com os sentidos, numa relação entre o locutor, seu lugar de fala e as condições em que essa fala é colocada. Neste aspecto, também identificamos, recorrência ao mecanismo da **Antecipação** em outros trechos do PPP do curso:

[...] temos hoje a necessidade de conhecer, e conhecer em profundidade, as várias mensagens que estão disponíveis no mercado simbólico globalizado. Com exceção dos países que confundem governos com credos fundamentalistas, todos os demais estão vivendo o fenômeno da pluralidade religiosa. Mais do que nunca o Ocidente foi invadido pelos cultos e práticas orientais. Isto nem é bom, nem ruim, apenas é.

[...] o que não deixa nenhuma dúvida é a necessidade do estudo das religiões, usado como uma ferramenta essencial para viver num mundo globalizado, num mundo que levou ao extremo a dicotomia entre o individual e o coletivo.

O primeiro trecho sublinhado no recorte expõe o mecanismo da AD da negação de credos fundamentalistas, e aqui emerge também o interdiscurso que expressa a ideologia antifundamentalista. O que está subentendido é que o autor chama de fundamentalista um governo que não apresenta leis que inibam a intolerância, mas será que o fundamentalismo só se revela nesta perspectiva? A atual conjuntura política brasileira não tem se mostrado fundamentalista através de uma bancada parlamentar que apoia o discurso de “Deus acima de tudo”? A existência de leis garante a inexistência de fundamentalismo?

Assim, nos discursos selecionados, mesmo inconscientemente se posicionando politicamente, faz mais uma tentativa de se mostrar neutro, como no segundo trecho sublinhado onde mais um não-dito emerge: *“Isto nem é bom, nem ruim, apenas é”*.

Nem chegamos à justificativa do documento e este PPP revela algumas ideologias: a) a ideia de um desprendimento da CR numa perspectiva que nega a ligação estado-religião, mesmo quando contraditoriamente, clama ao estado, através de leis e resoluções, o reconhecimento de sua Ciência; b) alimenta o pressuposto de que Ciência e Religião não se comunicam, mas insiste

em ser uma Ciência da Religião; c) a crença de uma ingenuidade da religião, quando não há religião apolítica, ahistórica e atemporal, como já dissemos, exatamente por ser uma construção humana.

A que eles se referem, então quando falam de fenômeno religioso? Apenas a pluralidade religiosa? Não haverá fenômeno religioso se a religião não interferir no social, na política, se não houver disputas hegemônicas e antagonismos para alimentá-las. E aqui, entenda-se política não como partidarismo, mas como o ato de posicionar-se, enquanto sujeito, diante do mundo, como defende Orlandi (2013). O autor segue o texto fazendo uma crítica sobre o processo de globalização dizendo que “alguns a consideram perversa, outros, promissora”, sem explicitamente se posicionar, mais uma vez:

A sociedade contemporânea vive o fenômeno da globalização, muito discutido e pouco compreendido. Alguns a consideram perversa, outros, promissora. Possivelmente ela tem, simultaneamente, estas duas características. Porém, o que não deixa nenhuma dúvida é a necessidade do estudo das religiões, usado como ferramenta essencial para viver num mundo globalizado, num mundo que elvou ao extremo a dicotomia entre o individual e o coletivo

Mas, faz uso da palavra “ferramenta”, como metáfora perigosa para atestar o posicionamento sobre o estudo das religiões, como podemos ver no sublinhado do segundo recorte apontado anteriormente. Neste aspecto, qual a perspectiva esperada de uma ferramenta essencial para viver num mundo globalizado? Uma ferramenta de construção? De destruição? De acréscimo? É uma ferramenta de controle? A religião é um instrumento de controle (retomando mais uma vertente marxista)? A religião é uma ferramenta para apaziguar a humanidade? Para atender quais interesses?

Adiante, o texto enaltece as três necessidades existenciais do indivíduo (biológica, mental e psíquica) e esclarece que a concepção trina do homem (corpo, alma e espírito) é reconhecida pela maioria das religiões, ele mesmo reconhece que não é um consenso, mas insiste em manter o texto no terreno da espiritualidade, sem abarcar as questões culturais, sociais e políticas que o fenômeno religioso exige.

Acontece que precisamos alimentar não apenas o nosso estômago, mas também a nossa mente e nosso espírito, e este alimento é simbólico

Esse trecho evidencia o que acabamos de comentar: a supervalorização da espiritualidade, e apresenta outra metáfora interessante, que será usada muitas vezes e para diversas situações no documento: símbolo/simbólico. Em AD simbólico nos remete à cultura e ao que vem da memória

Quanto às nossas necessidades de natureza espiritual e as possíveis interações com uma realidade mais sutil, religiosa ou mística, estas são de natureza essencialmente simbólica.

Outra observação é a escolha do uso de palavras como: mística, esotérica, mito, normalmente, para se referir à aspectos de religiões não cristãs. Isso é evidente nas ementas das disciplinas, o que aciona o mecanismo da AD de exclusão delas como sendo religiões.

Voltando ao exercício da antecipação, o efeito argumentativo sobre o interlocutor acontece, também, quando se pretende convencer da importância do que se fala, no caso, sobre a relevância de se debater o fenômeno religioso para além do foro íntimo. Neste caso, os fatores culturais e até econômicos são validados nesse processo.

Estamos imersos em uma realidade simbólica onde a religião pode ser considerada o regente da orquestra. Deixar o fenômeno religioso apenas como questão de fé e de foro íntimo é não compreender os aspectos culturais e as implicações sociais, econômicas e até mesmo bélicas que ele impõe.

Quase concluindo a introdução, a autoria do PPP se vale de mais uma paráfrase para sublinhar outro argumento sobre a relevância do curso, que expõe uma ideologia salvacionista

Partimos do pressuposto que ‘ a ignorância é a mãe da intolerância’ e que a únicamaneira de forjar a convivência pacífica entre as religiões é através da informação e do conhecimento. Esta é a razão que justifica a apresentação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências das Religiões.

Identificamos também, neste extrato discursivo, a ideologia dos termos “tolerância e intolerância”, pois, ao longo do documento a palavra tolerância ainda é utilizada como uma habilidade a ser trabalhada, exercitada a partir da perspectiva de suportar a diferença do outro. Neste aspecto, diferente do que defende Paul Ricouer, por exemplo, onde tolerar implica na admissão de conflitos, no caso do PPP a ideologia acionada acerca do sentido de tolerância, reiteramos, relaciona-se ao seu sentido desenvolvido entre os séculos XVIII e XIX pela Filosofia moderna, europeia e ocidental (OLIVEIRA, 2006 e 2007) e, neste sentido, suportar não é um exercício político adequado para se viver em sociedades globalizadas e plurais como as atuais.

Sobre os significados da palavra tolerância e alteridade, o dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano, expõe que o primeiro pode ser entendido como princípio de liberdade religiosa e também como “paciência” no sentido de coexistência pacífica entre as várias religiões (ABBAGNANO, 2004, p. 961-962). Já Alteridade, por sua vez, é definida como “ser outro”, “colocar-se como outro”. Conforme o mesmo, a alteridade transpassa a diversidade porque não depende dela (ABBAGNANO, 2004, p. 35).

Assim, a ideologia acerca do termo tolerância que se encontra no PPP do curso é a do pensamento de Voltaire, baseada no pensamento moderno, que defende que a grande chave para se resolver o problema da intolerância religiosa, seria a de delegar ao Estado a promoção da lei e dos direitos humanos, agindo sob a perspectiva de se estimular a necessidade de se suportar a diferença religiosa do outro. Aqui então, tolerância não possui o mesmo sentido defendido por Paul Ricoeur de que ela seria uma virtude ética, inclinada ao respeito à dignidade do outro, o que não anula as diferenças, mas assegura a disputa numa perspectiva de respeito mútuo (OLIVEIRA, 2006 e 2007). Contudo, no documento temos a expressão “respeito às minorias religiosas”, presente em uma pequena passagem.

Neste aspecto, a pequena menção às religiões minoritárias no documento, expõe, a partir dos recursos da AD, a ideologia de invisibilidade dessas religiões e a notória visibilidade do cristianismo no processo de formação do curso em questão. Isso, do ponto de vista da materialidade discursiva e simbólica do texto, compromete o desenvolvimento de uma formação laica e mais equitativa em termos de distribuição de conhecimentos acerca das religiões. Sobre o simbólico, Zizek (2007) afirma que ele acontece, primeiramente, através da aquisição da linguagem. Por isso, a repetição de uma ideologia enquanto verdade faz de alguém um líder, pois, segundo este autor, alguém só é rei porque os seus súditos se comportam perante ele como tal. Diante disso, é a lei que sustenta uma sociedade, ainda que ela não seja homogênea ou igualitária.

Chegamos à justificativa do Projeto, com a autoria relacionando o fenômeno religioso ao nascimento das Ciências Sociais. Então, se a CR estuda tal fenômeno, ela estuda um conteúdo que habita o solo das Ciências Sociais, que não são neutras, até por serem humanas. Então porque o projeto se preocupa tanto em se mostrar neutro? Sobre isso, o documento aponta Karl Marx e uma famosa citação atribuída a ele, “a religião é o ópio do povo”, então quem o escreve, novamente, não se compromete a concordar ou discordar (“ter dito ou não, não é a questão”), e adiante fala sobre o controle ideológico exercido pela religião como objeto de estudo e etc... Então, de onde vem a ideia ou a necessidade de se fazer crer num posicionamento neutro? Mais uma vez, lembramos que a religião é uma construção humana e, portanto, pode ser tudo, exceto, neutra. Desse modo, como se pode estudar fenômeno religioso sem problematizar o político? Como falar da história das religiões sem compreender os posicionamentos sociais? A formação se dará apenas através de exposição de informação? “Educação bancária”?

Acreditamos que a neutralidade não garante a alteridade e neste aspecto na TD Laclau (2015) nos fala sobre antagonismo e sua importância para o movimento do social, pois para o

mesmo, ele (antagonismo) é que permite a existência do outro e sem ele, a estrutura social viveria de concordâncias e não haveria avanços.

Então, para confundir ainda mais, o texto passa a supervalorizar um debate sobre *sagrado e profano*, elementos potencialmente voltados para o monoteísmo. A alusão de que se faz um discurso neutro, prossegue. Mas a AD garante que todo discurso remete a uma ideologia e não é neutro. Mais à frente, no texto percebemos que algumas passagens muito pontuais são ditas, mas não são fundamentadas, como

Para que a experiência religiosa aconteça torna-se necessário, não tanto a presença de divindades, mas a convicção de que é possível experimentar um princípio de unicidade. Quando o sagrado assume esta dimensão torna-se compreensível a necessidade de conferir significado a todos os atos fundamentais da vida, sejam eles a alimentação, a reprodução, a sexualidade, o trabalho e o lazer.

Este recorte revela informações questionáveis, mas o texto não o fundamenta em nenhum autor. Reconhecemos que, por ser um documento escrito no âmbito acadêmico, pessoas com propriedade devem e podem falar sobre este assunto, fazendo uso do recurso na AD denominado de citação, mas isto não é feito.

Adiante, ao longo do documento, existem várias referências ao termo **transcendente**. Na perspectiva da religião, transcendência significa um elemento da natureza ou uma divindade, cuja existência independe de qualquer lei da física, como tempo e espaço. Como o Deus cristão na Teologia é visto como transcendente, à própria Criação também o é nesta perspectiva, pois existe antes e além dela, o que configura seu aspecto de infinitude.

Para além da fé, o estudo do fenômeno religioso na escola pública, deve recuperar a história das diversas religiões, dos mais diferentes povos, desde a antiguidade até hoje, dando aos discentes a oportunidade de compreender as relações que o ser humano estabelece com o transcendente, com o divino, com o sagrado, e de como ele aplica suas crenças nas relações que estabelece com a sociedade em que vive, e consigo próprio.

Desde um passado remoto a humanidade busca o transcendente. Cada povo, cada cultura, cada período histórico construiu uma relação específica com o sagrado.

A possibilidade de criar símbolos e ações que veiculem as concepções resultantes de sua experiência de vida para a realidade cultural, leva o ser humano a ter uma vivência estética e transcendente.

Mas, essa generalização polissêmica, colocada no discurso do texto, onde o transcendente engloba tudo o que o autor considera como sagrado, além de classificar este termo na TD como um significante vazio, exclui todas as religiões que não transitam por essa compreensão cristã.

Em AD, dizemos que **Relações de força** se constituem a partir dos efeitos de sentido promovidos pelo sujeito quando ele fala, a partir de seu lugar de pertencimento, em confronto com outros sujeitos em outros lugares de fala (ORLANDI, 2013). Queiroz (2019) explica esse movimento discursivo:

[...] o lugar de onde se fala permite (ou não) certos posicionamentos, atitudes e escolhas linguísticas, as quais criam projeções sobre os outros sujeitos partícipes do processo discursivo e, por conseguinte, na produção de efeitos de sentidos. Em outras palavras: o que interfere diretamente nas projeções e antecipações advindas das formações imaginárias não é apenas a formação discursiva na qual o sujeito se constitui, mas, principalmente, a relação hierárquica subjacente às posições ocupadas pelos enunciadores e coenunciadores pois a projeção impressa no outro só se dá de forma X ou Y a depender da posição que o locutor e o interlocutor ocupam nesse tabuleiro do jogo discursivo. (QUEIROZ, 2019, p. 51)

Ou seja, quando um professor fala sobre seu objeto de formação, seu discurso significa de uma maneira diferente e mais potente e empoderada do que se um aluno falasse sobre o mesmo conceito. Neste caso, o lugar de um documento como o PPP do curso é muito relevante e no recorte que conclui a justificativa dele, apontamos a necessidade em se querer reiterar a necessidade da existência do curso de *Ciências das Religiões* no plural, revelando uma percepção antagônica sobre o olhar das demais instituições que ofertam cursos semelhantes, pois no Brasil, em algumas instituições temos, Ciências da Religião e em outras, Ciências das Religiões. Observamos aqui também um conflito entre grupos acerca da nomenclatura do curso o que expressa relações de força, a partir da ideologia de autonomia que cada instituição/curso tem acerca do que é ciência e religião e uma ideologia de defesa da pluralidade religiosa expressa no termo religiões.

Dentro dessa perspectiva torna-se mais que justificável a criação de uma área específica de conhecimento, as Ciências das Religiões, a fim de estimular estudos e pesquisas que contribuam para uma compreensão cada vez maior do ser humano e da vida em sociedade.

Quanto ao nome do curso, não foi utilizado 'Ciência da Religião' porque o singular tende a pressupor a existência de um método científico e de um objeto unitário. Entretanto, quem prefere falar de 'Ciências das Religiões' o faz porque está convencido tanto do pluralismo metodológico quanto do pluralismo do objeto.

Aqui, se atenta para o fato da autoria afirmar que usar a nomenclatura no singular, pressupõe a necessidade de se circunscrever a um objeto binário, no entanto, durante o texto inteiro, o discurso atesta neutralidade, mas aqui, toma uma posição.

Adiante, é possível observar a posição do PPP sobre a escola pública e privada no ensino do ER, observemos

O estudo das religiões na escola pública tem por objetivo dar aos discentes a oportunidade de acesso ao conhecimento da origem das diversas tradições religiosas, dos mais diferentes povos, desde a antiguidade até nossos dias, sem interferir na sua opção religiosa.

Sendo assim elas [Exercício da tolerância, respeito ao outro, convívio com a diferença] são prerrogativas da escola pública.

[...] O ensino religioso na escola pública assumirá a sua verdadeira dimensão, que é a compreensão dos aspectos históricos, sociológicos, antropológicos e psicológicos do fenômeno religioso.

O estudo do fenômeno religioso na escola pública, deve recuperar a história das diversas religiões.

De fato, quando se trata de ER, a legislação versa sobre a prática da disciplina não proselitista e facultativa para os alunos nas escolas públicas, mas a obrigação de ofertar o ER recai tanto sobre a escola pública como a privada, com a obrigatoriedade da oferta sendo em todas as escolas brasileiras do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Este não-dito, ou seja, não mencionar que sobre às escolas privadas recai essa obrigatoriedade de oferta também, é amalgamar o Ensino Religioso apenas a rede pública de ensino, quando sabemos, e os próprios professores dizem em seus discursos nas entrevistas, como veremos, que existem escolas privadas buscando o ER sob a perspectiva do estudo histórico científico.

Adiante no PPP, destacamos um deslocamento discursivo quando o apelo ao Estado, pela primeira vez é feito (até então, no texto, a argumentação sempre se esquivava do político e do estatal), no sentido de se acionar às leis para exigir a permanência do ER como uma área de conhecimento científico. A justificativa desse apelo se dá pela ideologia salvacionista aplicada ao CR

Sem dúvida, este foi um grande passo (LDB/96) para que o Ensino Religioso deixasse de ser tratado apenas como uma questão de fé e prerrogativa dos credos confessionais. Entretanto, ainda está longe dele ser abordado como uma área do conhecimento científico, indispensável para o exercício da convivência pacífica em relação ao diferente, bem como para a compreensão do mundo moderno, onde as disputas entre os diferentes credos religiosos se misturam com a política, produzindo as mais sangrentas guerras já presenciadas pela humanidade. Sem o conhecimento dos diferentes fundamentalismos religiosos não é possível compreender as motivações dos grupos e países beligerantes.

Sobre o campo de formação, de modo geral, o PPP do curso apresenta uma forte **relação de força**, enquanto condução simbólica, haja vista que ao longo do documento é enfatizada a necessidade de se formar profissionais capazes de atuar no campo do Ensino Religioso

[...] na rede pública e privada, tratando o fenômeno religioso como característica cultural dos povos e patrimônio da humanidade, passível de ser estudado e pesquisado. Este novo tratamento do fenômeno religioso

possibilitará o cumprimento da legislação vigente dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso nas escolas.

Pela primeira e única vez, as escolas privadas são mencionadas e vemos emergir mais uma ideologia: a do fenômeno religioso como característica cultural dos povos e patrimônio da humanidade. Então, o curso enxerga o fenômeno religioso sob o vértice cultural quando lhe convém. Em seguida, define-se que o profissional formado no curso de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba será denominado *religiólogo*,

*Para exercer a docência na disciplina atualmente denominada Ensino Religioso na rede pública e privada, tratando o fenômeno religioso como característica cultural dos povos e patrimônio da humanidade, passível de ser estudado e pesquisado. Este novo tratamento do fenômeno religioso possibilitará o cumprimento da legislação vigente dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.*⁶²

A menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) na descrição dos objetivos do curso é um fator importante. Para quem não sabe, o PCNER não foi um documento elaborado pelo MEC como todos os demais fascículos da coletânea, mas elaborado por iniciativa do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER.

O FONAPER é uma associação de direito privado que se diz livre de vínculos político-partidários, confessionais ou sindicais, que tem uma grande importância no cenário das lutas e conquistas para o setor que representa há mais de 25 anos. Conforme Junqueira (2007), o PCNER surge para orientar o que diz o artigo 33 da LDB sobre a prática do ER. No entanto, o fato de sua existência acontecer a partir de uma iniciativa de um Conselho de Igrejas Cristãs, alimenta diversas críticas e dúvidas sobre suas ideologias e práticas.

Além disso, algumas orientações ou afirmações apresentadas ao longo do PCNER, nutrem uma percepção duvidosa sobre sua intenção de respeito à diversidade e combate à intolerância religiosa. Como destacam Toledo e Amaral (2004)

Há uma marcada insistência na idéia de que a religião é inerente ao ser humano e que a tarefa da escola é explicitar o fenômeno religioso nas suas mais diversas manifestações, possibilitando o estabelecimento de diálogo entre as religiões. (TOLEDO; AMARAL, 2004, p. 06)

De maneira geral, acreditamos que essa ligação com os PCNER não seja mais tão estreita, visto que a nova Base Nacional Comum Curricular traz o ER como uma área de conhecimento, a partir de um novo ciclo de debate que abrange mais pessoas do que as que foram envolvidas na elaboração do primeiro documento. No entanto, alguns professores ligados

⁶² Como já dissemos, o PPP é de 2008, época em que a educação brasileira ainda era regida pelo PCNER.

ao curso de licenciatura da UFPB são vinculados ao FONAPER⁶³ o que, inevitavelmente, nos faz refletir sobre como flutuam as ideologias construídas no Fórum para o ambiente científico de formação.

No quadro que apresenta os componentes curriculares, inicialmente nos chamou a atenção o fato de não se colocar pré-requisitos entre os estágios, ou seja, para fazer o estágio V, por exemplo, não é pré-requisito ter feito o I, II, III e IV. Não faz sentido, se na ementa diz que o estágio V se dedica à regência do aluno em sala de aula e os anteriores são especificamente voltados para observação e aproximação do licenciando à realidade escolar. Eles detalham uma sequência lógica de atividades na ementa, mas no quadro de apresentação não consta pré-requisito de uma para outra. Algumas nomenclaturas de disciplinas são bem instigantes, pois ilustram bem o que Orlandi (2013) nos diz:

A ideologia não é ocultação mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. [...] A relação da ordem simbólica com o mundo se faz de tal modo que, para que haja sentido, como dissemos, é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo – de equívoco, sujeito a falhas – se inscreva na história. Essa inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história é o que é a discursividade. (ORLANDI, 2013, p. 47)

Ou seja, algumas nomenclaturas e mesmo a descrição feitas sobre o foco epistêmico de algumas disciplinas – como o ato de se referir como mito à denominações religiosas não cristãs ou a aglutinação de vertentes abrangentes em uma só disciplina, fatores que serão problematizados em seguida - revelam a relação histórico-social de quem escreveu, afetado, inclusive por suas memórias institucionalizadas (o arquivo) e constitutivas (o interdiscurso).

Ao nosso ver, um dos grandes deslizes está em aglutinar em uma mesma disciplina aspectos muito abrangentes ou que não se aproximam de modo que um pode se sobressair ao outro. Por exemplo, a disciplina número 03, “Alimentos sagrados: ritos e interdições”

Alimentação e religião. Bebidas e alimentos sagrados. Rituais e interdições alimentares nas diversas religiões. História da alimentação. Folclore alimentar. Plantas sagradas. Dietética popular e qualidade dos alimentos. Sistemas alimentares e Patrimônio Imaterial. Representações sociais da alimentação.

É apresentada de maneira superficial, tornando difícil a compreensão de quais religiões serão tiradas as frações para este estudo, porque estamos atentos também à carga horária dedicada que são 45 horas e neste caso, serão suficientes para estudar tudo que abrange esse tema, em todas as manifestações religiosas? Outra disciplina, a de “Introdução aos sistemas

⁶³ Essa informação pode ser facilmente comprovada através de uma busca simples pela lista de docentes do curso na página virtual do curso e no site do FONAPER.

simbólicos”, além de apresentar polissemias envolvendo as palavras símbolo e simbólico durante o documento, expõe na ementa que:

O simbólico como campo de estudo. Trocas simbólicas. Capital simbólico. Consumo dos objetos simbólicos. Signo, significado e significante.

Então, vamos entender a problemática por partes. Inicialmente tal disciplina se menciona como campo de estudo, mas não se designa qual; em seguida, afirma a perspectiva do simbólico no campo religioso e a perspectiva da linguagem, mas o curso é cultural ou é linguístico? Outro fator que nos leva a questionar isso é o apego às categorias “signo, significado e significante”; então é linguística mesmo? Por que se for cultural teria que levar o fator “símbolo” para uma vertente mais antropológica e histórica. Pelo meio da descrição encontramos “consumo dos objetos simbólicos”, mas não se define se é numa perspectiva de mercado, econômica, da moda, se vai tratar da monetização das instituições religiosas, das relíquias da Igreja Católica, dos objetos “bentos” comercializados... Ms, uma vez, o significante vazio emerge e a ideologia da neutralidade/autonomia se faz atuante, dependendo do caso, pois, essa ausência de definições abre espaço para que cada professor faça conforme lhe aprouver: se o docente responsável for psicólogo ele vai trabalhar “significado, signo, significante” em Lacan, Freud, Jung; se for um professor de linguagem, vai para Saussure e foge da culturalidade que o curso defende etc., e isso só vem a demonstrar que o discurso não é transparente e que a opacidade da língua se apresenta sobretudo ao interlocutor.

Em seguida temos outra disciplina complexa em sua descrição: “Pesquisa aplicada às Ciências das Religiões”:

A imagem, o imaginário e a imaginação. O imaginário e a cultura. O trajeto da imagem e o retorno na modernidade. A escola francesa do imaginário. Técnicas de pesquisa.

A carga discursiva que envolve a questão imagética é densa e gigantesca, assim como as perspectivas de cultura, por isso imagem, imaginário, imaginação e cultura aparecem aqui num comportamento polissêmico, já que não foram definidos seus conceitos. Em um dos discursos nós conseguimos identificar a perspectiva do imaginário a que o curso se apegas, que é a de Gilbert Durand, mas sobre a cultura, fica opaco esse entendimento. Entrando nos conteúdos curriculares para a formação profissional, destacamos a seguinte lista de disciplinas:

[...]

17. Mitologias do Oriente Médio
18. Mitologias Greco-Romana e Nórdica
19. Mitologias Indígenas e Afro-Brasileiras
20. Religiões Orientais
21. Judaísmo e Cristianismo Primitivo
22. Islamismo e Cristianismo Medieval

[...]

24. Novas Expressões Religiosas

Primeira questão: religião é mito? Mesmo que eles partam da definição de mito de Gilbert Durand, o texto é um regimento acessível ao público e qualquer pessoa que leia a ementa, relacionando-a a aspectos de sua realidade, certamente não irá aceitar que sua religião seja conceituada como mito, sobretudo os adeptos de religiões originárias do Oriente Médio. Além disso, tal discurso enquadra como mitologias, religiões da suméria e assírio-babilônica, se referindo a algumas religiões como mitologia e a outras não. Judaísmo e Cristianismos, por exemplo, não são tratados como mitologias, porém, as outras são.

Mas, além disso, o discurso que constitui essa disciplina aglutina num só espaço religiões (ou mitologias) muito complexas, como a Indígena e Afro-brasileira, por exemplo, o que contribui para uma minimização do estudo delas. Neste caso, cada religião tem suas características próprias e individuais, chegando a ser delicada essa organização curricular. Essa organização curricular delicada, também acontece na disciplina “Novas expressões religiosas”:

O Desencantamento do Mundo e as Religiões contemporâneas. Religiões Mediúnicas. Doutrina Espírita. Imortalidade da Alma. Reencarnação. Mediunidade. Comunicabilidade com os Espíritos. Lei da Evolução. Lei de Causa e Efeito. Lei Moral. Novos movimentos de antigas tradições. O retorno da magia e da feitiçaria na pós-modernidade. O universo virtual da web e a fé. As novas espiritualidades e o reencantamento do mundo.

E em “Introdução ao Latim”:

[...] deste Laboratório é o estudo de textos religiosos em seu sentido amplo. Tanto textos orais de manifestação religiosa popular, quanto textos escritos das mais variadas épocas e lugares, como também os textos da tradição clássica greco-latina, da tradição judaico-cristã, da tradição muçulmana, da religiosidade do extremo oriente (notadamente, China, Japão e Coreia), da tradição indo-europeia do Oriente Médio (hititas, persas e indianos), da tradição em línguas semitas do oriente médio (Suméria, Babilônia, Acádia, Fenícia, Egito, Chipre), da tradição cristã com seus desdobramentos pelas Idades Média e Moderna e na Modernidade contemporânea.

No caso da última, não seria importante oferecer disciplinas introdutórias de outras línguas também? Por que só o latim? Fica registrado aqui outro não-dito.

Seguindo para os conteúdos curriculares específicos da licenciatura, vemos mais fragilidades discursivas. Sendo assim, destacamos um ensino de Didática completamente teórico, com pouco espaço para reflexões sobre temas importantes como a avaliação e a relação didática e currículo, por exemplo.

A didática e suas dimensões político-social, técnica humana e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem; O objeto da didática; Pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais

da didática; Tendências pedagógicas e a didática; Planejamento de ensino; O ato educativo e a relação professor-aluno.

A disciplina “Fundamentos sócio históricos da educação”, enfatiza a contribuição das Ciências Sociais e Humanas para a “compreensão do fenômeno educativo e sua aplicação no processo de formação do educador”, contudo, em outro recorte de fala, vemos que estas mesmas Ciências foram negadas e omitidas durante o documento.

Sobre o ER identificamos apenas uma disciplina: **Legislação sobre o Ensino Religioso**, que aponta um trabalho sobre:

O Ensino Religioso, a Constituição e a LDB. História do Ensino Religioso no Brasil. Sobre a adequação da denominação Ensino Religioso. Sobre a proibição constitucional do proselitismo religioso nas escolas.

O que nos chamou atenção é que o documento descreve que as disciplinas oferecidas no curso se dividem em quatro eixos específicos: um teórico, um metodológico, um específico e um da licenciatura (UFPB, 2008, p. 18), e a disciplina acima citada está classificada no eixo específico da licenciatura, dentre os conteúdos **optativos** do eixo da formação pedagógica.

Talvez isso sinalize, paradoxalmente, no documento para a presença de uma ideologia de substituição da disciplina de ER pela de Ciências das Religiões ou da Religião, como existe em alguns países da América do Sul, já que, como colocamos em capítulo anterior, a presença do ER enquanto disciplina acarreta um mal-estar sobretudo, pelas sequelas do proselitismo cristão que engendrou em sua história.

Ainda dentre as ementas, encontramos uma disciplina contida nos conteúdos optativos gerais da licenciatura, designada **Religião e Direitos Humanos**

As raízes teológicas dos direitos humanos no Ocidente. Os direitos humanos modernos como secularização dos princípios cristãos. A influência da ideia de fraternidade universal na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. A contribuição das religiões mundiais para a promoção dos direitos humanos na contemporaneidade. Os fundamentalismos religiosos e os direitos humanos. Diálogo inter-religioso e direitos humanos. Uma teologia ecumênica para a paz. Ética das religiões universais e direitos humanos. Por uma fundamentação religiosa dos direitos e das responsabilidades humanas. A Teologia da libertação e os direitos humanos.

Inicialmente, nos chama a atenção a presença dos termos: teologia ecumênica e teologia da libertação, porque a primeira é uma construção ideológica de um teólogo e sacerdote cristão, Hans Küng; e a segunda, é uma abordagem teológica cristã de cunho social. Isso nos leva à compreensão de que os conceitos de paz e ética trabalhados no discurso são ideologicamente problematizados numa lógica cristã.

Adicionado a isso, a ementa menciona, mais uma vez, a questão do fundamentalismo, contrapondo-o aos direitos humanos e, aqui, temos outra constatação: a de que a disciplina se pauta nas ideologias da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU para fundamentar seus conceitos liberais/ocidentais e cristãos.

Conforme Boaventura de Souza Santos (2013), “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discurso de direitos humanos” (p. 15) e é a partir dessa constatação que ele questiona se esse discurso de direitos humanos, ao invés de contribuir com a luta dos que são marginalizados, interfere ainda mais na busca efetiva de seus direitos.

Se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter? Ou seja, poderão os direitos humanos ser usados de modo contra hegemônico? Em caso afirmativo, de que modo? Estas duas perguntas conduzem a duas outras. Por que há tanto sofrimento humano injusto que não é considerado uma violação dos direitos humanos? Que outras linguagens de dignidade humana existem no mundo? E se existem, são ou não são compatíveis com a linguagem dos direitos humanos? (SANTOS, 2013, p. 17).

A proposta de Boaventura, como estudioso das Epistemologias do Sul, na obra *Se Deus fosse um ativista dos Direitos humanos* (2013), é refletir sobre como o discurso da Declaração Universal dos Direitos Humanos segue um padrão hegemônico eurocêntrico, um documento utópico que vem substituir a ideia de uma política emancipatória, pelo conceito de direitos, mas... direitos de quem? E para quem? Conforme o autor, é importante a busca de uma concepção contra hegemônica que questione este discurso liberal e ocidental de direitos. Assim, de acordo com Santos (2013), a genealogia desses direitos tem uma genealogia dupla: uma abissal que reproduz uma divisão histórica e injusta de direitos entre metrópoles e colônias

Enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas. Tenho vindo a defender que esta linha abissal, que reproduz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico, continua sob outras formas (neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com alegados, terroristas, trabalhadores, imigrantes indocumentados, candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro. O direito internacional e as doutrinas convencionais dos direitos humanos têm sido usados como garantes dessa continuidade. (SANTOS, 2013, p. 17)

E outra da genealogia, que emerge do “lado de cá da linha”, uma genealogia revolucionária, que se baseia em derrubar quatro ilusões que sustentam o senso comum de que a declaração dos direitos humanos é algo incontestável: a ilusão teleológica, o triunfalismo, a descontextualização e o monolitismo.

A ilusão teleológica, cisma em contar a história de modo a parecer que esta é linear, livre de contingências, desconsiderando as lutas hegemônicas ao longo do tempo e que, a vitória do discurso dos direitos humanos não foi algo natural, mas previsto, não porque seja o “melhor para todos”, mas pela maneira como a história foi e é violentamente reconfigurada, para atender aos interesses de determinado grupo hegemônico. O triunfalismo reverbera o pensamento de que os Direitos Humanos representam o bem maior para a humanidade, julgando inferiores, numa perspectiva ética e política, todas as outras concepções de dignidade com quem venham a competir.

A descontextualização, expõe o modo como se apresenta a Declaração Universal, omitindo o quanto seu discurso funciona, como uma arma política que combate práticas contrarrevolucionárias. Finalmente, o monolitismo dela que tende a “negar ou minimizar as tensões e até mesmo as contradições internas das teorias dos direitos humanos” (SANTOS, 2013, p. 22).

Dito isto, nos cabe refletir sobre a linha *tênue* existente no debate dentro de uma disciplina que aborde a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Neste caso, será que existe um compromisso político e ético de refletir sobre os fatores contra hegemônicos? Ou é mais uma oportunidade de enaltecer a declaração da ONU, sem questioná-la?

Um outro termo apontado dentro da ementa da disciplina Religião e Direitos Humanos que merece análise é o de “teologia ecumênica para a paz”. O Termo ecumênico se refere ao diálogo entre vertentes cristãs e tem sido perpassado pela necessidade de um discurso inter-religioso (que também é mencionado na ementa). Contudo, identificamos nele, a partir da ementa da disciplina, uma ideologia de invisibilidade das religiões não cristãs, pois se concebe essa teologia envolvendo apenas vertentes cristãs. Neste caso, outras vertentes religiosas e filosóficas são excluídas do debate.

Esta inquietação também aflora quando pensamos sobre como essa discussão acontece, sobretudo pela tentativa de ancorar a disciplina na ideologia do diálogo inter-religioso, nome usado por igrejas de denominações cristãs para definir sua relação com outros segmentos religiosos não-cristãos. O problema é que, essa ideologia da inter-religiosidade permeia seu discurso sob princípios da alteridade para demonstrar a possibilidade de existir uma relação saudável e respeitosa com vertentes não-cristãs e mesmo não religiosas, mas este diálogo prometido é permeado por preconceitos e estigmas advindos da hegemonia⁶⁴ cristã.

⁶³ Na TD, hegemonia é quando uma diferença se sobressai sobre outras diferenças tornando uma particularidade central (LACLAU e MOUFFE, 2015).

Segundo Laclau (2015), hegemonizar é fixar um significado a partir de um ponto nodal⁶⁵. Ou seja, uma lógica hegemônica se constitui quando um discurso passa a representar, num determinado contexto histórico, de forma contingente, várias demandas particulares, a partir de uma relação equivalencial constituída de múltiplos elementos diferentes.

4.2 O QUE DIZEM OS DOCENTES?

Após a análise do Projeto Político Pedagógico do curso, vamos nos deter aos discursos de professores e ex-alunos que foram entrevistados.

Para identificarmos os participantes da pesquisa usaremos as siglas **P** (professor) e **A** (aluno), diferenciados pelos algarismos **1, 2, 3** ou **4**, conforme a ordem de coleta das entrevistas, ou seja, **P1** (professor entrevistado número 1) ou **A3** (aluno entrevistado número 3).

Como já dissemos, participaram dessa pesquisa 03 (três) docentes do curso vinculados à Licenciatura em Ciências das Religiões: dos três professores entrevistados, um é historiador pós-graduado em História, um é filósofo, teólogo e pedagogo, pós-graduado em Educação (esses dois primeiros são membros do FONAPER⁶⁶), e outro é nutricionista, pós-graduado em Psicologia Social.

Iniciamos a entrevista perguntando o que faz um profissional formado em Ciências das Religiões (religiólogo) e 02 (dois) professores frisaram a diferença entre um bacharel e um licenciado, explicando que, ao primeiro, se abrem inúmeras possibilidades, especialmente sobre a necessidade de consultorias em diversos meios para lidar com a questão da diversidade, como expomos no trecho a seguir:

“O trabalho mais conhecido do profissional de CR é o Ensino Religioso [...], o Ensino Religioso é, na verdade, hoje, o ensino da Ciência das Religiões que, com o tempo, o ER, caminha cada vez mais em direção da ciência e, por isso, o curso na Paraíba. Mas, outras atividades estão se somando às atividades nas Ciências das Religiões, eu vou destacar algumas: uma delas é a assessoria prestada às instituições religiosas ou as instituições não governamentais, ao poder legislativo, ao poder judiciário, porque, muitas vezes, os casos do poder judiciário, incluem questões de religião e as empresas, é um mercado ainda em crescimento e em consolidação. Ele está ocorrendo mais no sudeste e sul do que aqui (no Nordeste), e não é só pelo dinamismo econômico daquelas regiões não, é também porque lá existe uma necessidade muito grande que é afiar muito bem as ações, tanto das igrejas e aí, é necessário ter acesso porque a concorrência pelo mercado religioso é muito grande... e eu digo mercado religioso sem nenhum demérito, é uma característica da área, por considerar que há um mercado religioso e, por um outro lado, é preciso ter cuidado com o marketing, os produtos, com aquilo que é feito para o público em geral e que, muitas vezes, atinge positiva ou

⁶⁵ Elemento articulado que leva à convergência dos discursos

⁶⁶ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

negativamente o público religioso. [...] Há outras atividades ainda em crescimento, mas eu fico com essa, e há uma que eu tenho muito carinho por ela, que é o cuidado espiritual, esse cuidado espiritual é essencial e o cuidador espiritual, olha... é... eu posso me enganar, mas a contracultura do futuro vai ser a espiritualidade". (P1)

"É um campo muito vasto. A princípio, tem que saber se é bacharel ou se é licenciado. Na questão de bacharel, ele tem um campo grande, dentro da questão de assessoria religiosa, assessoria de instituições religiosas, de criar a questão de turismo religioso, a questão de assessorar alguém ou instituições na questão da Ciência da Religião, acompanhar projeto de pesquisa, ser alguém que seja consultor nessa dimensão, nessa temática ampla, que é o Ensino Religioso e a Ciência da Religião, ou seja, o bacharel em Ciência da Religião, ele foca na diversidade religiosa, junto com a diversidade religiosa, ele precisa entrar na questão dos princípios, dos valores, da diversidade cultural, certo? Então é um leque grande de tudo o que envolve isso... esse profissional, o bacharel, ele pode atuar. Se for o graduado em Ciência da Religião, ele tem todo esse leque que ele pode... Mas, especificamente com a licenciatura, é a docência. E aí, na docência, ele vai trabalhar com a diversidade religiosa, com os princípios, com a diversidade ética, cultural, com a dimensão do ser, do existir, da subjetividade, da morte, do pós-morte, da existência da vida, porque razão de ser, das entidades, das crenças, certo? dos valores, enfim... É um profissional que agrega nele algo que a humanidade precisa na sua essência, que é da vida. É isso!". (P2)

Ao comparar os discursos dos dois professores, que se denominam cristãos, podemos identificar que há uma supervalorização da formação do bacharel em detrimento da formação do licenciado. De fato, o licenciado dará aulas. O problema não está em definir essa função, o problema é o que se evidencia quando utilizamos uma metáfora como "leque", encontrado na fala do professor 2, como algo que se abre, que oferece inúmeras possibilidades e a empolgação com que o professor 1 enumera os setores onde o cientista da religião poderá atuar, com direito à análise de mercado e tudo o mais. Além disso, identificamos uma ideologia, em ambas as falas, que direciona o Ensino Religioso ou Ciências das Religiões, como eles aglutinam, especificamente à espiritualidade.

O professor 1 confessa, inclusive, ter carinho por essa possibilidade de segmento para os bacharéis e o professor 2 relaciona essa tendência à espiritualidade com o trabalho docente, mencionando a importância de o professor abordar temas voltados a valores, ética e outras questões subjetivas. Ambos desapegaram do foco sobre o fenômeno religioso, exaustivamente mencionado no PPP - mesmo o que falou sobre a questão de economia de mercado -, por causa da valorização de ambos pontuada sobre a questão da espiritualidade.

Em seguida, pedimos para que os professores explicassem o perfil dos alunos que buscam o curso e, de acordo com os professores entrevistados, esta questão se apresenta em 03 grupos pontuais que foram definidos por um dos docentes da seguinte forma:

“Eu dividiria em 3 grandes grupos, 3 grupos essenciais: o grupo dos cristãos que querem o conhecimento acadêmico mais amplo e menos marcado pelo dogma, ou seja, que permita a problematização, e que permaneça cristão. Eu não vi nenhuma desistência do cristianismo até hoje. Um outro grupo, é um grupo muito interessante, porque ele é composto de diversas minorias religiosas, no contexto demográfico, quando eu digo minorias é em número de seguidores e não ser religiões inferiores, mas essas minorias são muito variáveis, você tem aí muitos representantes da religião dos orixás, que é bastante diversificada, principalmente no Brasil, e muito rica, tem uma cosmologia belíssima, belíssima, mais rica que o panteão dos deuses gregos: a religião mais contemporânea, (trecho inaudível) do pós-moderno, que é a religião do retorno da feitiçaria, que é a wicca e outras parecidas, o paganismo, de uma maneira geral, como eles gostam de se identificar, eles preferem esse nome; as religiões orientais, como o budismo; raras vezes, o xintoísta; o (trecho inaudível); o hinduísmo. E, há um 3º grupo, que é um grupo menor, que é um grupo muito interessante, que é o pesquisador livre, é aquela pessoa que vai fazer o curso de Ciências das Religiões, não pra ser um profissional, mas porque ela adora o tema. O tema religião tem isso, tem pessoas fascinadas pela variedade religiosa do mundo e isso é muito bom, porque o conhecimento da mitologia religiosa, se tornou produto, se tornou mercadoria há muito tempo, e as pessoas se acostumaram a isso, em banca de revista, se acostumaram aos History Channels da vida, isso gera um público interessante, bem descontraído, às vezes até com mais idade, e muito interessado”. (P1)

Este recorte do discurso do professor 1, despertou uma série de reflexões. Primeiro, ele categoriza os grupos, inicialmente como cristãos e não cristãos (os dois primeiros grupos mencionados), e faz questão de mencionar que nunca viu desistência de alunos cristãos até hoje, - será que o curso é mais confortável para estes alunos? Do mesmo modo, elogia as religiões dos Orixás, considerando-as belas e muito ricas, um discurso que se contrapõe ao espaço dedicado ao estudo delas na ementa exposta no documento da licenciatura: apenas uma e dividindo a carga horária com as “mitologias indígenas”. Ao final, considera muito interessante o grupo dos pesquisadores livres, a turma que vai cursar por satisfação pessoal. Tal discurso é exibidor de uma sutil ideologia cristã, acompanhada de uma híbrida, que pende para o pluralismo religioso, porém, reitera-se, associado a forte presença cristã.

Remetendo-nos ao capítulo 2, onde traçamos a história deste curso, lembramos que este surgiu com o principal objetivo de contribuir para a formação de professores capazes de lecionar o Ensino Religioso alinhados ao que rege a legislação brasileira. No entanto, os professores parecem se apegar muito mais à formação de pesquisadores e/ou à descaracterização do curso, quando valorizam mais os que o vêm como um grupo de estudos, do que como uma licenciatura, através da qual muitos buscam uma oportunidade no mercado de trabalho.

O professor número 3 (P3), ao falar sobre o perfil dos alunos, destacou a constituição religiosa deles, em geral:

“A gente tem, assim..., eu diria quase a metade de cristãos, nos vários tipos... aí tem católico, tem evangélico; e a outra metade, aí você tem ateu, você tem gente do Candomblé, sempre tem..., gente da Wicca, você tem kardecistas, é uma salada. [...] tem aqueles que acham que estão lidando com teologia, acham que vão conseguir... que vai permitir ser mais proselitistas que antes... e tem pessoas de várias idades, sempre tem pessoas de mais de 60 anos, tanto no bacharelado, quanto na licenciatura, é bastante curioso isso. Eu não me lembro, deve ter, eu não me lembro quando foi a última turma que não havia, pelo menos, 2 alunos com mais de 60 anos, não me lembro”. (P3)

Novamente um posicionamento dividindo cristãos e não-cristãos, apontando os cristãos como o grupo hegemônico dentro do curso (ideologia cristã), os demais “são uma salada” (metáfora).

Também pontuamos o espaço tímido que é dado ao kardecismo nas ementas contidas no PPP. E sobre este documento, lembramos as inúmeras vezes em que foi mencionado o termo “fenômeno religioso” como mola mestra deste curso, significante vazio na TD que faz alusão a recorrências que também emergem nos discursos dos docentes, mesmo que eles não consigam esclarecer o que denominam de fenômeno religioso, como já falamos na análise do PPP.

“O Ensino Religioso é a disciplina que apresenta o fenômeno religioso nas suas diversas faces. É isso que ela é. Então, o fenômeno religioso ele não é um estudo só do contexto sociológico, mas ele é um fenômeno que está presente na necessidade que o homem tem de enfrentar a morte, de enfrentar o intangível, de enfrentar a finitude. Ele é o resultado da construção de eufemismos diante da morte, e uma das formas de eufemismo que melhor dá o equilíbrio terapêutico ao ser humano, enquanto indivíduo, enquanto sociedade é a religião. Então, o fenômeno religioso se encontra aí, não é necessário que a pessoa acredite no fenômeno religioso para ensiná-lo/estudá-lo, mas é necessário que admita a existência de versões do fenômeno religioso diferente da sua, então cada professor de Ensino Religioso, (pode) oferecer a diversidade religiosa sem mexer na religião do aluno, sem mexer na religião da família do aluno, apenas mostrar que existem outras (religiões), para permitir o convívio social, conforme as declarações de direitos humanos e de diversos movimentos de direitos humanos”. (P1)

“O Ensino Religioso é um constitutivo do ser humano, o Ensino Religioso é aquele que dá para o ser humano a dimensão muito além da questão, simplesmente racional, mas ela dá dimensão subjetiva da crença, da espiritualidade, da abertura do novo, de um horizonte muito amplo, de descobertas que vai depender de cada um, não existe uma única definição de ER para uma pessoa, porque nós carregamos dentro de nós muitas possibilidades e muitas crenças, nós trazemos dentro de nós a nossa essência... neste sentido, o Ensino Religioso, ele tem um termo, a palavra no Ensino Religioso, ela tende muito a ser ensino de religião, que não é ensino de religião. A palavra Ensino Religioso é a dimensão de você buscar, sobretudo, aquilo que tem mais de profundo na vida, numa vida que você traz pra você uma dimensão de paz, de harmonia, de valor, de amor, de compreensão, de solidariedade, de realização, de perspectiva, de profissionalismo, é um curso que faz com que você pessoa possa, enquanto profissional, estar corroborando para a formação, para uma dimensão da

educação formal, mas primeiro de tudo, a educação da vida, para educação das descobertas, das esperanças, né? Sobre tudo com a dimensão da descoberta, eu acho que é isso. Você se encontrar consigo mesmo". (P2)

Os professores 1 e 2 conceituam o Ensino Religioso sob uma perspectiva terapêutica, como meio para dialogar consigo mesmo e encontrar respostas e conforto diante das dores da vida. Mesmo quando o P1 relaciona-o ao fenômeno religioso, ele sai do foco sociológico e destaca a perspectiva da espiritualidade da disciplina (ideologia religiosa em detrimento da ideologia cultural). Essas falas denotam uma ideologia que, ao final, vai recair na cristã, especialmente quando citam fatores como busca pela esperança, valores, amor, compreensão, solidariedade... Todas estas formações discursivas navegam na interdiscursividade dos valores cristãos. Parafrasticamente, eles se utilizam destes ensinamentos, de que buscar a paz, a harmonia, a compreensão etc. é o certo e essa ideologia salvacionista, bem tradicionalmente cristã, é usada para validar a importância de se constituir uma Ciência da Religião.

"Eu acho que haveria a palavra-chave, diversidade religiosa e haveria a ideia principal, convívio... perdão... tem mais uma palavra-chave: tolerância... Tolerância porque essa palavra é usada no direito, o respeito está embutido dentro do conceito de tolerância, né? Então, a gente tem essa palavra-chave também. Diversidade religiosa, tolerância, conhecimento de outras concepções de mundo, entraria porque você vai ter uma definição de Ensino Religioso na constituição que é um pouquinho diferente daquilo que o FONAPER vem batalhando, desde dezembro de 2019, as coisas já estão se... partindo pro nível 2 do vídeo game, então, você vai ver nas secretarias de educação municipais, várias propostas de Ensino Religioso e, várias delas contemplam exatamente a ideia defendida pelo FONAPER que aceitou a ciência das religiões. Há 5 anos mais ou menos que se tem essa batalha, eu chamo batalha porque se tenta aprovar, virar lei e aí começa né? Dentro do FONAPER não é assim, mas da porta da rua pra fora quando você vai pra Brasília, é batalha, e obtivemos sim vitórias importantes, mas o Ensino Religioso, enquanto tiver esse nome, ele ainda vai ser confundido com catequização, pregação, leitura de bíblia, de coisas desse tipo. Com esse nome chama muita atenção para religião, quando você coloca Ciências das Religiões, que já tá até no plural, aí já fica claro que não se vai enfatizar uma ou outra, isso quem pode fazer são os colégios privados, e já temos aqui, inclusive, em João pessoa, colégio que se interessa pela ideia da ciência das religiões, norteador o Ensino Religioso [...] e também tem uma outra palavra chave que é: direitos humanos, isso também é muito importante para a ciência das religiões, porque sem esse aparato legal dos direitos humanos você tem dificuldades para defender, por exemplo, que não haja proselitismo, que não haja preconceito, que não haja perseguição, então, a gente procura abarcar isso, somos a 1ª (universidade) Federal com um curso de graduação completo no Brasil". (P3)

O professor 3 tem uma forma mais lúdica de falar, se utiliza de metáforas com frequência. Inicialmente, há a colocação de uma palavra-chave para traduzir o Ensino Religioso, que seria diversidade religiosa e, em seguida, se utiliza da palavra "tolerância" atrelada à ideia de respeito. Como já dissemos, essa percepção de tolerância associada ao

respeito é muito Volteriana⁶⁷, pois delega ao estado a promoção de leis e a garantia dos direitos humanos, porque remete ao respeito como ato de suportar a diversidade religiosa, comportamento que está ultrapassado para a realidade pós-moderna e pós-estruturalista em que vivemos. Inclusive, trazendo para a Teoria do Discurso, o ponto nodal existente entre os discursos do P1 e do P3 é exatamente a menção aos direitos humanos, os quais problematizamos a partir de Boaventura de Souza Santos, por ocasião da análise do PPP, anteriormente. Já entre os discursos do P1 e do P2, o ponto nodal é a valorização do ER focado na espiritualidade (ideologia religiosa).

Em seguida, o discurso traz uma menção ao FONAPER, que também já foi debatida na análise do PPP, mostrando que ainda hoje, 14 anos após a publicação do documento, o FONAPER ainda tem influência na ideologia do curso. E então, surge a metáfora “batalha”, sugerindo uma luta bastante pesada sobre esse reconhecimento da CR, que o sujeito discursivo relaciona como “o nível 2 do vídeo game”. Um jogo..., quem joga?

Neste aspecto, qual o interesse hegemônico em cheque? Adiante, vem ratificar a nomenclatura Ciências das Religiões, no plural, como se a nomenclatura, em si, bastasse para que as pessoas enxergassem ou percebessem o curso com um foco não proselitista e pluralista, como pretendem demonstrar.

A partir desta percepção ideológica dos professores sobre o ER, vejamos o que eles falam sobre a permanência desta disciplina no currículo nacional:

“Sim (concordo com a permanência do ER na base curricular). Sem dúvida nenhuma, o religioso deve permanecer e se ampliar. Ele deve chegar para as escolas privadas, as escolas privadas precisam de um Ensino Religioso científico. [...] Olha, mais que acreditar, eu diria que vai ser uma decisão da sociedade brasileira, se ela quer paz religiosa ou se ela quer conflito religioso. Se ela optar por um Ensino Religioso catequético, como extensão do Ensino Religioso, ela tá abrindo as portas para grandes conflitos, e muita intolerância religiosa, porque não faltam no Brasil atores que são propensos à intolerância religiosa, infelizmente”. (P1)

“[...] o Ensino Religioso é um componente curricular que tá na área de Ciências Humanas, é história, geografia e Ensino Religioso, isso significa que ele é componente curricular, então se ele é componente curricular, ele precisa ser ofertado Brasil afora, não tem, é... estando na BNCC, estando nas propostas curriculares, com certeza ele deve ser ofertado, porque não é, se você pode ou não pode ofertar, não é isso, isso não tá em questão mais, a atual legislação brasileira, ela determina que Ensino Religioso, no ensino fundamental é obrigatório, do 1º ao 9º ano, as escolas geralmente dão do 6º ao 9º ano, e não é isso! é do 1º ao 9º tem que tá (sic) lá. Está na resolução 4 de 2010, na resolução 7 de 2010, na BNCC... 2017, nas propostas curriculares de todos os estados, lá está o ER, então, tem que estar de Brasil afora. Acho que nós vamos ter, e nós estamos fazendo isso, que nós estamos

⁶⁷ Refere-se ao pensamento de Voltaire.

(inaudível) com o FONAPER, Fórum Nacional Permanente do ER. Pra quê? Pra que haja toda uma articulação, e a gente tenha algumas..., alguns mecanismos que a gente pode tá (sic) utilizando, como por exemplo, os ministérios públicos municipal, estadual, federal, para que se faça valer o que a legislação prevê, se ela deveria, você tem que cumprir, você não pode não executar o que está previsto na legislação. Por que que geografia tem que ser dado? Porque está legislado, tem todo escudo, tem pareceres, tem resolução. Mesma coisa é no Ensino Religioso, então, neste sentido, há uma... de audiências públicas, de até mesmo... tem uma “probabilidade” (o entrevistado sinalizou aspas) de, junto ao ministério público, aonde não está fazendo, não está ofertando a disciplina, é que ela seja ofertada em todas as escolas públicas, e no sentido laica. Não é que é proselitista, aonde está fazendo uma dimensão de educação proselitista, está contra a lei, fora da lei. A educação, na questão do Ensino Religioso, o componente do Ensino Religioso, é um componente laico, é um componente que você está com a tolerância, com o respeito, com toda a admissão dos valores sendo trabalhado, sendo alimentado, reenergizado, fazendo com que o ser humano, ele se encontre no componente do Ensino Religioso, aquilo que ele tem de mais precioso na vida e tenha isso com muita propriedade para poder ter.... sabe? uma vida mais ampla, mais geral, mais... enfim, dentro de uma sociedade que respeita qualquer crença, qualquer figura, qualquer (inaudível)... Em relação a gênero, em relação a qualquer aspecto, a questão do Ensino Religioso... e se o professor não está fazendo isso, nós, enquanto universidade, agentes de formação inicial ou na questão continuada, ou o FONAPER, a gente precisa de dar e ver a possibilidade de saber o que nós podemos tá(sic) contribuindo para que, de fato, a gente tenha um ER conforme a legislação determina”. (P2)

“Sim... O que nós temos, nesse momento, é um escurecimento do quadro e você fica achando que ele não tem muitas cores, que ele não tem muitas funções, mas esse escurecimento foi provocado e ele foi..., esse escurecimento, foi pra toda a sociedade, nós estamos vivendo um momento na história do país, raras... eu não sei quando teríamos um período pra comparar, nós estamos vivendo um período onde as pessoas não tem receio de se mostrar intolerantes, agressivas, preconceituosas... é como se isso fosse uma identidade, eu preciso ser assim para me destacar como algo que ela queira demonstrar, existem os instrumentos para impedir isso, mas você percebe que o próprio judiciário, ele tem verdadeiros grupos dentro dele, acho que isso não vale a pena ser combatido, ou porque não cabe a eles ou porque são indiferentes, enfim, né?”. (P3)

O termo sublinhado na fala do P1 reflete uma **antecipação**, na medida em que, veementemente, o professor tenta convencer o interlocutor que o ER nas escolas precisa permanecer como garantia de uma formação para a paz religiosa (ideologia salvacionista) e reflete uma **relação de força**, porque, enquanto docente e pesquisador da área, argumenta em favor de seu objeto de estudo e trabalho. Entre os discursos de P2 e do P3, encontramos um antagonismo. Observem que enquanto o P2 é muito enfático em buscar meios junto aos poderes judiciários para que se cumpra a lei, o P3 levanta uma crítica sobre a omissão desse poder mediante a violência e o preconceito, atribuindo a este a **metáfora** “instrumentos”, meios ou recursos através dos quais se poderia minimizar a situação de discriminação e perseguição.

Ainda no discurso do P2 encontramos, mais uma vez, uma menção valorativa ao FONAPER e sua estreita ligação com o curso e a exaltação ao trato espiritual na formação em ER (ideologia religiosa cristã).

Os discursos acima apresentados, transparecem o que a TD conceitua como lógica hegemônica⁶⁸: a convicção sobre a necessidade de uma formação para a tolerância, a paz, a harmonia e outros valores que, no discurso de todos os entrevistados, só o Ensino Religioso pode garantir nas escolas (ideologia salvacionista). Sobre a constituição do curso de CR e sua expansão vejam o que afirmam:

“Acho que a grande dificuldade que o aluno da ciência das religiões tem hoje, é mais no convívio com a nova feição que a profissão ganhou, a partir de dezembro de 2018, quando, por incrível que pareça, dentro do governo de Michel Temer, um governo de (inaudível) golpista, mas foi ali, no governo de Michel Temer, você teve (inaudível) um ministro que era um funcionário de carreira, porque ninguém mais queria ser ministro, então ele botou um político, ele botou um funcionário de carreira, e no últimos dias esse um funcionário de carreira assinou um documento sistematizando a ciência das religiões como base do Ensino Religioso, então por incrível que pareça, foi ali que isso aconteceu, e nós hoje temos esse documento que serve como norteador. Então todo o Ensino Religioso do país no prazo, salvo engano, 5 anos, vai ser o Ensino Religioso baseado em CR, teremos que fazer em forma de transição, é claro, porque são poucos cursos, mas por exemplo, quem fizer uma especialização a distância, penso eu, e tiver outra licenciatura já feita, já conhecer as disciplinas de pedagogia, didática etc., poderá ser professor de Ciências das Religiões. O ideal seria chamar Ciências das Religiões.” (P1)

“Nós só poderemos ter profissionais atuando no Ensino Religioso, na docência, na licenciatura, se nós tivermos o que? cursos de todo o Brasil, Brasil afora, das universidades oferecendo a graduação em ciência da religião em EAD ou uma segunda licenciatura”. (P2)

Nestes recortes de fala, identificamos uma convergência nos discursos dos professores, numa lógica de equivalência quanto à possibilidade de se expandir a formação em CR através de cursos de EAD ou de segunda licenciatura, o que reflete uma dificuldade enorme para os licenciandos do curso que buscam se colocar no mercado de trabalho, fator que será melhor debatido a partir da fala de um dos ex-alunos, mais a frente, mas que já podemos apontar como um lógica antagônica ao objetivo inicial do curso.

Conforme Laclau e Mouffe (2015), “dois termos para serem equivalentes devem ser diferentes, de outro modo seriam simplesmente idênticos. A equivalência existe através do ato de subversão destes termos. (IBIDEM, p. 109). Ou seja, quando falamos em lógica de equivalência nos referimos ao exercício de convergência entre grupos ou sujeitos diferentes,

⁶⁸ Na TD, diz-se da identificação de demandas heterogêneas sob um mesmo significante vazio que abandona seu sentido literal e assume o sentido que lhe for dedicado (LACLAU; MOUFFE, 2015).

mas que concordam com um mesmo sujeito antagônico, encontrando-se num significante vazio. Os grupos ou sujeitos são diferentes ou equivalentes conforme a contingência dos discursos.

Exemplificando, em um contexto social em que seja considerada uma dicotomia simples *homem e mulher*, enxergamos a *lógica da diferença*. Mas quando partimos da complexidade das identidades de gênero que abrangem vários significados do que vem a ser homem e/ou mulher e, ainda, a possibilidade de um sujeito não binário, constituímos uma *lógica da equivalência* entre todos os que se autodenominem homens ou mulheres. No entanto, esse movimento é contingencial e trazendo para a recente polarização política do país, vimos nas últimas eleições presidenciais, cristãos que, embora, professem a mesma fé, terem se agrupado em apoio a candidatos diferentes, a partir de concepções divergentes acerca do significante vazio democracia, por exemplo.

Os significantes vazios só podem desempenhar seu papel se significam numa cadeia de equivalência e só o fazem constituindo um povo. Em outras palavras: a democracia só pode fundar-se na existência de um sujeito democrático, cuja emergência depende da articulação vertical entre demandas equivalenciais. Um conjunto de demandas equivalentes articuladas por um significante vazio é o que constitui um povo. (LACLAU, 2013, p. 171)

Assim, compreendemos que as lógicas da diferença e da equivalência são contingenciais porque dependem do momento em que se dá o discurso (histórico, social...). Por isso, para Laclau e Mouffe (2015), o social é complexo e constituído pela lógica da diferença, todavia essa lógica da diferença fragmenta esse social, com cada grupo fazendo o que quer. Daí a necessidade da lógica da equivalência em que uma diferença vai se sobrepôr às demais, formando uma hegemonia. Pinto (1999) afirma que a lógica de equivalência representa uma simplificação do social porque é uma tentativa de formação de uma hegemonia. Neste caso, o social é muito mais complexo que qualquer hegemonia.

A partir destas problematizações, buscamos compreender se existem dificuldades, ou mesmo embates, no cotidiano de sala de aula, durante o curso. Dentre as dificuldades mencionadas o professor 1 admitiu que é quase inevitável que aconteçam casos de “brincadeiras” entre grupos religiosos diferentes:

“[...] o que temos hoje é uma espécie de disputa surda, às vezes aqui e ali, uma brincadeirinha, mas nada demais, não há uma incongruência mais, muito forte, ou impeditiva do relacionamento religioso”. (P1)

Esse trecho da fala do P1 transparece uma **relação de força** porque, enquanto professor, seu lugar de fala é confortável, pois ele percebe esses possíveis conflitos, como irrelevantes, tanto que nomeou de “brincadeirinha”, visto que, em dada situação não é ele o sujeito ofendido.

A **metáfora**⁶⁹ “disputa surda” transparece a ideia de que as diferenças são silenciadas ou evitadas. Porém, adiante, na fala de um dos estudantes, veremos que esse posicionamento docente pode gerar situações realmente desconfortáveis.

Além disso, o professor 3, considerou como dificuldade, a frustração de alguns alunos sobre a finalidade do curso:

“Então, nós temos campos onde o estudo da espiritualidade, é outra diferença da Teologia, né? E isso deixa vários alunos frustrados, porque a gente não vai ensinar nada sobre uma religião específica, pra você se tornar doutor naquilo não. A gente vai conseguir analisar as religiões, de maneiras que a gente tenta chamar de..., que a gente chama de agnosticismo científico, né? Neutralidade, né? E essas coisas, na verdade, o que a gente quer dizer é: vamos falar de história do catolicismo no Brasil? então vamos falar da história da Assembleia de Deus, da IURD... aí já começa a incomodar alguns, né? Tem alguns que se sentem bastante incomodados, tem colegas ateus, e os ateus são tão aguerridos quanto os pentecostais, são minoria, claro... não poderia ser diferente, mas a gente convive lá com um universo, com um cosmos que é diferente daquele que tá do portão pra fora da universidade”.
(P3)

É interessante o caminho que o professor 3 faz nesse recorte discursivo. Primeiramente, traz, novamente a espiritualidade para o centro da discussão, quando já a distância da Teologia, com a qual eles não desejam ser comparados. Depois, retoma a necessidade de se colocar como neutro – e nós já colocamos que para a AD nenhum discurso é neutro pois, em sua formulação envolve fatores e posições sociais e políticas -, mas então aparece uma ideologia do “agnosticismo científico” em sua fala.

Em linhas gerais, o agnosticismo defende que qualquer ideologia religiosa, ou aspecto metafísico, e o próprio espírito humano, é inacessível, porque não pode ser provado de maneira empírica. Em qualquer pesquisa rápida que possa ser feita em busca do conceito de agnóstico, encontramos a informação de que existem agnósticos ateístas e teístas. Então nós nos perguntamos: o que o professor quis dizer com “agnosticismo científico”? Se for na concepção teísta, eles buscam provar a existência de Deus ou o divino, no geral? Se seguir a perspectiva ateísta, buscam provar sua inexistência e desvirtuar do perfil espiritualista em que eles insistem?

Sobre o ER, a fala do P2 reafirma um Ensino Religioso com aspecto terapêutico, desviando-o do debate acerca do fenômeno religioso mencionado no PPP do curso:

“[...] é vital, é essencial ter dentro da escola a questão do Ensino Religioso, no mundo onde a paz está do jeito que está, a tolerância está no nível que está, o respeito está onde está, a única disciplina que vai estar com propriedade, focando numa matriz curricular, de uma educação básica,

⁶⁹ De acordo com Orlandi (2013), através da metáfora podemos identificar o significado que o sujeito dá ao que diz, pois é a partir da metáfora que os sentidos deslizam entre palavras expressões e os elementos significantes passam a se confrontar: Por que foi dito de um jeito e não de outro?

sobretudo no ensino fundamental, com essa característica, é o Ensino Religioso. Se você fizer, toda semana, o Ensino Religioso só falando de cultura de paz, você tá fazendo uma contribuição sem igual, na educação dos nossos estudantes. Se você trabalhar a dimensão do respeito, só respeito, respeito na prática, pintado, visitado, trabalhado, gesticulado, RESPEITO, depois tolerância, depois a dimensão da diversidade, a dimensão dos princípios, da solidariedade, a dimensão de você sair da sua zona de conforto, da indiferença, a indiferença ela mata o ser humano [...]. Veja! Quando a gente não conhece, a gente julga, e quando a gente julga, a gente erra no julgamento, a gente pensa que conhece, no entanto, isso é maléfico pra sociedade! Porque eu começo a dizer o que eu não sei, eu começo a propagar o que eu nunca vivi, nunca experimentei, é algo assim que... no Ensino Religioso, na partilha da troca, na metodologia [...]Veja! O professor de ER é aquele que vai descobrir se você tá no momento da depressão, se você tá no momento da angústia, se você tá num momento turbulento, se você tá no momento do choro, se você tá num momento do luto, se você tá ressentida... é nesse olhar, é nesse acolher, é nessa escuta, é nessa interação... não é conteúdo. E isso é puro conteúdo o que eu tô falando. O conteúdo, ele se dá nessa dialogicidade, nessa percepção subjetiva, de você se aproximar, você corroborar, você não precisa ser psicólogo, mas uma vez que você se aproxima, as pessoas têm a possibilidade de mostrar e dizer o que tá sentindo, é você viabilizar a escola de ir pra fora da escola, de você dar algo para o estudante que ele, talvez, não vai encontrar em nenhuma outra disciplina... você dá esperança, né? Você suscita pra ele uma oportunidade única de resolver pra sua vida, algo que atrapalha, que impede, que é barreira, e que, muitas vezes, nesse conjunto que a gente tá vivendo, causa, inclusive, a morte, o suicídio de muitas crianças, adolescentes e estudantes, que por 'n' razões chegam a essa fatalidade". (P2)

Este recorte discursivo, é especialmente rico em polissemias, paráfrases e termos imbricados aos princípios cristãos. Aqui aparece novamente a lógica Volteriana, que já apresentamos na relação que os professores fazem entre respeito e tolerância (OLIVEIRA, 2006, 2007; OLIVEIRA e SILVA, 2012), e o professor se vale de uma relação de força para afirmar veementemente que o ER é a única disciplina capaz de formar para uma cultura de paz. Para tanto, apela com a problematização da indiferença e apresenta o professor de ER como um terapeuta onisciente, capaz de observar e inferir assertivamente sobre as necessidades emocionais e espirituais das pessoas. Mas se contradiz, negando que seja preciso ser psicólogo para conseguir essa aproximação. Além da contradição, em seu discurso emerge a ideologia de um professor “coach” na sala de aula, substituindo um profissional habilitado para lidar com questões mais pontuais.

O discurso de caráter salvacionista é coroado com a menção à problemática do suicídio, que é muito delicada e grave, e aqui, é usada como instrumento de antecipação discursiva. No entanto, ao nosso ver, é inadequada, porque sabemos que há toda uma questão de saúde mental por trás desses casos, que dificilmente são resolvidos em rodas de conversa, necessitando de tratamento medicamentoso e acompanhamento de profissionais habilitados.

Diante de todas as análises feitas até aqui, que revelam uma ideologia cristã, que foca a formação em CR muito mais na espiritualidade do que no fenômeno religioso, e que defende um ER voltado para um movimento terapêutico, questionamos os professores sobre como eles acreditam que contribuem para a ressignificação do ER na conjuntura legislativa atual, dois professores divagaram sobre outras reflexões sobre a contribuição do ER, mas o professor 3 respondeu que:

“A gente oferece informação, você estuda o fenômeno religioso, a História, a Psicologia, a Filosofia, as “gias” todas, você pode ver pelo fluxograma, né? A gente oferece informação, a gente oferece oportunidade pra você mudar a sua atitude e a sua emoção tanto com os colegas em sala de aula, os professores, nós temos professores de vários perfis, eventos, palestra, pesquisa e a gente mexe (inaudível) informação, atitude, emoção. E aí? o que a gente considera que ainda é um ponto que a gente gostaria de já ter conseguido desenvolver mais, é a parte da representação perante a sociedade, é o professor concursado, formado, licenciado em ciência das religiões, os egressos aparecendo nas mídias, mostrando o que fazem... essa parte que a gente considera assim... enquanto as outras fases a gente á está num nível 7 ou 8, essa gente tá no nível 3... 4... Tá falhando por causa dos percalços impostos a toda a sociedade brasileira por motivos políticos, e que a gente não teria como ficar imune, protegidos contra isso... Os alunos vem de fora pra dentro, mas a gente contribui com informação, a gente contribui deixando clara a nossa proposta, tanto nas nossas publicações, nos nossos projetos de extensão, de pesquisa, a gente contribui tratando igualmente os estudantes sem acepção de status social, religião, nada, né? Nós procuramos sempre respeitar a cidadania, só que temos uma diferença, a gente não considera que religião e espiritualidade são apenas artefatos, são produtos ou subprodutos da vida em sociedade, a gente conversa sobre espiritualidade, se com a umbanda é diferente de religião, a gente conversa sobre o lado da instituição religiosa, procurando separar a instituição do fenômeno, também é outra coisa que causa muita urticária, algumas pessoas que elas tendem a acreditar que a coisa tem que tá ligada a outra. E eu acho que, na Paraíba, a equipe de professores envolvidas nas Ciências das Religiões tem trabalhado muito bem. Nós temos, cada um tem suas características, com suas especialidades, inclusive, das suas capacidades de interlocução com a sociedade, temos conseguido bons frutos”. (P3)

Essa conclusão é fantástica, porque aponta uma série de deslocamentos⁷⁰ de elementos para construir os discursos, mudando seu sentido. Primeiro, o professor afirma que eles estudam o fenômeno religioso; em seguida remete a um fluxograma e todas as “gias” que podem ser conferidas lá. Então, começa o discurso hiperfocado na espiritualidade novamente: “mudar a sua atitude e a sua emoção tanto com os colegas em sala de aula, os professores”, “a gente mexe (inaudível) informação, atitude, emoção”, “a gente não considera que religião e espiritualidade são apenas artefatos, são produtos ou subprodutos da vida em sociedade, a gente conversa sobre

⁷⁰ Situação que destrutura o que é dito anteriormente, configurando outros sentidos a ele, numa tentativa temporária de o completar/complementar (ORLANDI, 2013).

espiritualidade” ... Por fim, expõe um descontentamento com o insucesso sobre a invisibilidade do profissional de CR que eles formam, inclusive na mídia, o que revela que dentro das **relações de força** constituídas na sociedade, o curso ainda não tem seu devido valor reconhecido.

4.3 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES EGRESSOS?

Como já dissemos na introdução deste capítulo, entrevistamos 04 (quatro) ex-alunos do curso de CR, dos quais 02 (dois) se autodenominaram espiritualistas, um pagão e um cristão. Todos cursaram a licenciatura, mas nenhum deles, até a data da entrevista, estava colocado no mercado de trabalho como professor de ER. Inclusive, é estabelecida uma lógica da equivalência sobre o sentimento deles quanto à dificuldade no mercado de trabalho. Todos questionaram esse problema em seus discursos. Escolhemos a fala do aluno 1 para esta problematização, porque ela reúne os questionamentos dos demais, descrevendo essa preocupação, enfaticamente, durante todas as respostas que deu:

“Na verdade, o que se vê é um sistema de instrumentalização desta disciplina. Então, como exemplo, João Pessoa, que nos últimos 10 anos não foi aberto nenhum concurso com vaga para professor do Ensino Religioso, sendo que os professores que estão lá, não são formados em ciência das religiões, em alguns casos, alguns são, mas a boa parte, é formado em Letras, História, Filosofia, Sociologia, eles dão essa disciplina como uma complementariedade de carga horária e, nem sempre tratam ou trabalham com o aspecto máximo da ciência das religiões. Sempre existe aí, alguns particularismos até por questão de formação mesmo e, às vezes, não estão munidos das ferramentas pedagógicas [...] os concursos que estão tendo na área, ainda são muito tímidos, o de João Pessoa mesmo, abriu vaga pra João Pessoa, agora de 65 pessoas, mas não há um trabalho e isso é um problema da universidade ainda, do departamento de Ciências das Religiões. Menos de 5 ou 10% dos egressos do curso conseguem entrar no mercado de trabalho, e isso é uma dificuldade para o curso, por que você não tá trazendo discussão que está sendo construída dentro da universidade para a prática, e isso faz com que a própria disciplina e o entendimento do que é ciência das religiões, fique vulnerável [...], até o grupo de pesquisa que trabalha essa linha, ele não... o foco dele maior atualmente, está em fazer formação para os professores que estão no município, de forma município/estado. Entenda: existe uma formação pra pessoas que não são formadas na área, então, acaba criando aí uma faca de dois gumes, criando uma chancela nesses profissionais que estão lá atuando, certo? Com desvio de função, e não existe um trabalho para com os egressos, entende? [...] Quer dizer, eu sou egresso do curso, terminei em 2014, formado há 6 anos e, em sala de aula normal eu não atuei, porque não existe essa ponte, até mesmo, não existe a discussão dessa problemática, passa-se pelo curso, mas não há uma discussão clara na sua grade curricular, [...] você só consegue construir esse debate a partir de quando você insere os indivíduos que participem deste diálogo, dessa discussão, que é exatamente o formato concurso. Existe um pessoal que tá dando aula de Ensino Religioso, que já é formado, tem concurso e vem pra ciência das religiões para adquirir o diploma para voltar e validar sua disciplina lá, né? As vezes, acontece de... eu já tive colegas em sala de aula, que viviam com aquela visão deles fechada,

e ciência das religiões como uma coisa confessional, mas terminava o curso e voltava pra sala de aula com o mesmo discurso confessional, mas agora com o diploma de graduado em Ciências das Religiões pela UFPB”. (A1)

Gostaríamos de iniciar a análise com este recorte de fala, porque transparece uma inquietação, quase um desabafo, do aluno sobre uma situação instalada no curso e que, aparentemente, está longe de ser resolvida. Lembramos que a principal motivação do curso foi a de garantir a formação adequada de professores de ER, leigos, para atuarem conforme a legislação vigente. Exatamente por isso, o primeiro curso instaurado foi o da especialização. No entanto, surgiu a proposta de ofertar a licenciatura, que se desmembrou em 02 graduações, quando do surgimento do bacharelado.

Entretanto, a partir das análises que fizemos até aqui, percebemos que a licenciatura perdeu visibilidade em relação ao bacharelado, tanto no próprio PPP, quanto nos discursos dos professores que foram entrevistados, ditos os mais engajados nesta parte da formação dentro do curso. Já apresentamos inúmeras passagens discursivas em que, tanto o documento da PPP, quanto a fala dos professores, sublinham o bacharelado e sua importância na formação do pesquisador em CR, enquanto a licenciatura que eles lutaram para instituir é invisibilizada.

Não obstante, os alunos percebem esse comportamento e se preocupam, questionam sobre o futuro dessa formação. Afinal, o curso se estende por anos e, enquanto eles estão nesse percurso de formação, pessoas com outras licenciaturas, que já são concursadas, se valem de uma especialização, e em poucos meses estão habilitadas para serem docentes de ER.

A escassez de profissionais no mercado não é mais argumento, considerando que a licenciatura existe desde 2008, é muito provável que haja muitas pessoas com essa formação em busca de uma colocação no mercado, mas como o aluno 1 diz, é falha essa ponte entre discentes egressos e oportunidades. Se já existe a graduação há tantos anos, porque continuar com uma pós-graduação *lato sensu* que tem colaborado para tirar as vagas de estudantes formados na área? Onde se perdeu o sentimento de necessidade de formação global do profissional de CR? Se, a partir de uma análise da ementa, são visíveis as lacunas na formação destes licenciandos, qual o grau lacunar existente num processo mais rápido como o de uma especialização? A formação está sendo mesmo adequada em nível de pós-graduação?

Observem que A1 se vale de diversas metáforas para imprimir seu sentimento sobre esta situação. Primeiro ele fala sobre uma “instrumentalização” da disciplina, que tipo de instrumento? Instrumental no sentido de formar para um objetivo específico e, para tanto, se oferecer uma formação rápida, como se faz em alguns cursos de idiomas, por exemplo. No

decorrer da fala, percebemos que ele se utiliza desta metáfora exatamente para falar da vantagem de quem faz uma pós-graduação e ocupa a vaga que deveria ser de um licenciado.

Em seguida, ele fala que as pessoas que não são formadas em CR, mas atuam em ER não possuem “ferramentas pedagógicas” que entendemos como sendo o domínio de um conhecimento mais amplo sobre a episteme da área. Depois aponta como sendo uma “faca de dois gumes” essa ambiguidade do curso em manter uma pós-graduação que contribui para fechar portas para seus licenciandos (o que ele também vai chamar de chancela).

Neste caso, há uma presença da **relação de força**, em que o sujeito estudante egresso saindo de seu lugar de estudante adentra no lugar de atuação profissional em busca de colocação no mercado de trabalho. Era de se esperar que os alunos e ex alunos do curso tivessem prioridade em sua formação, até para conquistarem seu espaço no mercado de trabalho mais rapidamente, mas os discursos deles evidenciam uma realidade mais complexa dos fatos.

“Vaga pra professor de Ensino Religioso é complicado, porque há o pessoal que já está no campo atuando, aí eles vêm fazer a especialização e são eles que conseguem essa vaga pra professor. E a gente que se formou agora não tem muito espaço no mercado, mas eu pretendo, sim, atuar. É uma área que eu gosto, eu quero sim ir pra sala de aula, aí eu não dei aula de Ensino Religioso como professora, só na época do estágio mesmo, mas tirando o estágio, não tive essa oportunidade ainda”. (A2)

A partir destas reflexões, passamos a buscar compreender como os ex-alunos percebem a função do religiólogo, profissional de CR. Podemos observar que a fala deles sinaliza para o campo interdiscursivo de cada um quando os questionamos sobre isso.

“Teoricamente, o profissional formado em ciência das religiões, [...] estaria capacitado para analisar, discutir e lecionar, no caso, eu possuo licenciatura, mas existe o bacharelado, os elementos voltados para as Ciências das Religiões, ou seja, (a) grosso modo, seriam todas as religiões, manifestas e expressas, na sua análise fenomenológica, sociológica dentro de sala de aula. Então, o professor de ciência das religiões sai capacitado para tratar dos diversos aspectos das religiões, digamos assim, ou da religião”. (A1)

“Na parte de licenciatura, ele atua em sala de aula, dando aula de Ensino Religioso, que seria pra tentar disseminar o preconceito e a discriminação entre as religiões. Na área do bacharel, ele atua pesquisando, justamente pra quebrar esses preconceitos que existe, principalmente, aqui no Brasil, entre as religiões fundamentalistas, de cunho evangélico e as religiões afro”. (A2)

“O dever do professor de Ensino Religioso é ir pra sala de aula, de maneira que possa dar oportunidade a todos os alunos a expressar sua espiritualidade, sua religião, a religiosidade”. (A3)

“Depende de muita coisa, muita, mesmo, primeiro lugar, depende se você é um licenciado ou um bacharel [...] São 2 cursos diferentes com disciplinas diferentes, você troca todas as disciplinas de educação de ciências da licenciatura, para ter um aprofundamento em pesquisa, no bacharelado.

Então, acho que o que faz o profissional é uma parte do programa, porque nenhum programa vai ser igual, vai depender dos professores, por mais que o MEC tente padronizar nunca vai ser. Então, acho que vem um pouco da pessoa, mas também você tem a transformação que acontece durante a faculdade, algumas pessoas, por exemplo, tinha uma mentalidade tão fechada que não aguentavam o curso, e era uma mentalidade fechada, já outras assim ficaram ainda mais próximas de sua religião ao ver a outra, ou mudaram sua forma de ver... porque muito do... da confusão que as pessoas fazem, não só com a religião, mas com a cultura alheia, é porque a gente não conhece. [...] Então, se você tiver aberto, isso te proporciona uma visão de mundo, uma capacidade de ver coisas novas, eu acho que até essa disponibilidade de conhecer a cultura do outro, que é o que faz o profissional de ciência das religiões, junto, claro, das oportunidades que vão surgindo, independente de quem você é, dos colegas também". (A4)

A partir das respostas dadas à pergunta acerca da função do profissional em CR, observamos uma dificuldade de alguns alunos nas respostas e, neste caso, A1 é quem apresenta a resposta evidente, que converge para o pensamento de alguns professores entrevistados e para o discurso do PPP, quando aponta os fatores da fenomenologia e da Sociologia, embora no documento, o autor tenha se eximido muito de posicionar-se nesta vertente.

No discurso de A2, constatamos um **ato falho** quando é dito que o professor contribui para “disseminar” o preconceito. Aqui emerge o sujeito inconsciente, trazendo para esta análise a relação entre Análise de Discurso e Psicanálise. O sujeito do inconsciente em Lacan é fruto de um significante que possibilitará sua falha. Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux afirma:

Só há causa daquilo que falha (J. Lacan). É nesse ponto preciso que ao platonismo falta radicalmente o inconsciente, isto é, a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura; o que falta é essa causa, na medida em que ela se “manifesta” incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais “apagados” ou “esquecidos”, mas trabalham, sem se deslocar, na produção sentido/*non-sens* do sujeito dividido. (PÊCHEUX, 1988, p. 300)

Por algum motivo, o aluno usou uma palavra (“disseminar”) que contradisse tudo o que pretendia dizer. Talvez, por não saber o significado dela, ou não saber utilizá-la da maneira adequada, ou mesmo ter dito uma palavra achando que disse outra, um ato falho fruto do inconsciente. Enquanto isso, nos discursos dos ex alunos 3 e 4, identificamos uma **vacuidade discursiva**, quando eles se dispersam para uma lógica diferente da que os outros entrevistados se utilizam ao definir a função do religiólogo. O ex aluno 3 segue o caminho que desvia da real função, afirmando que este profissional garante a expressão religiosa do estudante; e o egresso 4 cai num processo de divagação que reflete o não dito nessa questão.

Quando questionamos os ex-estudantes acerca do nome da disciplina Ensino Religioso, pudemos identificar o **interdiscurso** atuando em suas falas:

“Primeiro, há uma problemática do termo, né? Ensino Religioso. Então, eu definiria a disciplina, como uma disciplina voltada para os aspectos transcendentais da humanidade, ela é uma disciplina cujo papel central é discutir aquele quadro meta empírico, neste sentido da humanidade, então, ela não seria, digamos, seria a lógica da história, da Sociologia, da (inaudível), volta-se para os elementos que são transcendentais da expressão da psique humana, da consciência humana”. (A1)

“O nome é complicado, né? Esse nome deveria ser exterminado. Dizer que a aula é de Ensino Religioso, quando não tem nada a ver com ensinar nenhum tipo de religião. O profissional de ciência das religiões quando vai pra sala de aula, ele trabalha, ensina sobre várias religiões, então, ele vai trabalhar a diversidade religiosa, esse seria o nome adequado, diversidade religiosa. Então, eu descreveria a área de Ensino Religioso, assim: o que o profissional faz, como descrever Ensino Religioso, seria a diversidade religiosa e as diversas religiões, principalmente, aqui no Brasil, que existem tantas e tão pouco conhecidas”. (A2)

“Pra mim, é você dar oportunidade ao outro de conhecer a fé que o outro professa, sem deixar ele no nível inferior ao seu, [...] o ambiente do Ensino Religioso é a condição, a oportunidade que você pode passar pra os seus alunos de conhecer o outro lado, a fé do outro, e aprendendo com a fé do outro, poder também respeitar e conseguir perceber o seu próprio limite, [...] O Ensino Religioso é a possibilidade que você tem de se conhecer e permitir que o outro também se conheça e que haja o respeito, não haja um maior, superior do que o outro por causa da sua condição de religião”. (A3)

“Pra mim, o Ensino Religioso, inclusive, esse nome foi uma péssima escolha, todo mundo deve ter falado isso já, né? Eu chamaria..., e ó, eu sou um mero estudante de graduação... Pra mim, o Ensino Religioso, ele é uma oportunidade de mostrar, não só a religião, como uma cultura do outro, porque quando você entende a cultura do outro, você pode continuar não gostando, mas pelo menos você não vai falar besteira”. (A4)

Aqui, nesses recortes, inicialmente encontramos críticas ao uso do termo ER nos discursos de A1, A2, A3 e A4, o que aconteceu também nas falas dos professores. A resposta de A1 destaca unicamente a questão do transcendente como elemento central do debate em Ensino Religioso, igualmente ao discurso do PPP do curso e dos docentes entrevistados, o que revela uma relação entre o interdiscurso e o intradiscursos, ou seja, a ideologia crítica ao transcendente atravessando a condição de produção do discurso. Sua fala é permeada de uma ideologia do ER sob uma ótica voltada à psique e à consciência humana, o que se relaciona, com o fator simbólico do fenômeno religioso e do imaginário.

A resposta do A2, por sua vez, se limita a relacionar o ER à diversidade religiosa e ao ensino das religiões; já A3 e A4 destacam o fator respeito, também, apresentado pelas diretrizes do curso e fala dos professores. Observem que, embora dentro do PPP e da fala dos professores, aparece muito a importância do debate sobre o fenômeno religioso, a ideologia dos estudantes paira sobre a construção do respeito à diversidade, possivelmente embasada na perspectiva da

tolerância – apresentada no documento do curso e nas falas dos docentes – e não sobre a lógica da alteridade, como já debatemos anteriormente.

Essa ideologia da relação ER e respeito, tolerância, bem pontual no PPP do curso e na fala dos professores, também recorre nos discursos de alguns ex-alunos quando eles falam sobre a permanência do ER na base comum curricular:

“Sou sim, muito a favor, justamente pra isso, para que as pessoas possam ter a ideia e o respeito por outras crenças, por outros tipos de crença [...] você saber que a outra pessoa pode pensar diferente de você e respeitar isso, então, eu acho importante o ER na escola pra isso, pra que as crianças possam pensar que o meu colega do lado, ele pode pensar diferente de mim, mas não é porque ele pensa diferente de mim que ele é ruim ou melhor que eu, ele só pensa diferente”. (A2)

“O Ensino Religioso é poder mostrar tanto pra você fortalecer o teu vínculo com a tua, ou, talvez, descobrir um novo caminho e, no mínimo sair, assim, vou falar de um jeito bem bruto, no fundo, no fundo, no fundo, essa disciplina foi criada pra..., desculpa ser bem extremo, pra protestante parar de tocar fogo em terreiro e, em última estância, é um pouco, também, ensinar o mínimo de tolerância e respeito, mas acho que dá pra fazer muito mais, mesmo só com 1h por semana, tem como você mostrar um monte de coisa, de cultura, de gastronomia, de língua, de arte sacra, tem toda uma linha de arte sacra, e é mais fácil também com as crianças, [...]. Não só sou a favor, como acho que é uma necessidade hoje, talvez, num futuro maravilhoso, as aulas de história, a arte, engulam Ciências da Religião e Sociologia, e que essa educação venha de casa, mas enquanto o Brasil tiver um índice tão alto de intolerância religiosa e preconceito, que religião de branco é bem mais de boa do que religião negra e de pobre, então há uma diferença muito grande com isso, enquanto as pessoas não souberem que existem leis”. (A4)

Além do destaque aos termos respeito, tolerância, podemos destacar uma ocorrência de metáfora no discurso de A4, quando utiliza o termo “tocar fogo em terreiro” para se referir a todo tipo de violência contra as religiões de matrizes africanas. Mas quando se utiliza dessa polissemia, ou seja, quando escolhe falar dessa forma “bruta” ou “extrema”, como ele mesmo denominou, ele generaliza a problemática, como se a violência só acontecesse de forma concreta, atacando os fatores materiais, bem como só acontecesse partindo de um determinado segmento religioso para outro, desconsiderando a complexidade política, histórica e social dos conflitos religiosos.

No quesito lei, questionamos a eles sobre como é abordada a legislação e a questão política curricular da disciplina durante a formação na licenciatura. Obtivemos as seguintes respostas:

“Não. Não diretamente. A grade original na qual eu sou formado e que ainda não foi mudada, não possui, ela tem uma estrutura de estágios de docência e, via de regra, ela faz cumprir essa função, certo? isso é licenciatura, o bacharelado funciona com uma outra grade, mas não há essa discussão prática, esse é um dos grandes problemas”. (A1)

“Tem sim, tem 2 disciplinas que abordaram essas questões políticas. Uma foi gestão pública no Ensino Religioso (feição de dúvida), acho que era esse o nome da disciplina, que a gente viu logo do meio pro início do curso. Aí tiveram 2 cadeiras que a gente viu e a outra abordava mais focada essa questão política, tanto que a gente teve que fazer trabalhos com as palavras da gente, naquilo que a gente entendeu da disciplina, criar um roteiro do que seria o Ensino Religioso, desde a LDB até as mudanças da BNCC, todas as mudanças que ocorreram dentro da BNCC, entrar, sair, ficar facultativo, permanecer facultativo, mas tem sim, dentro do curso tem 2 cadeiras sobre isso”. (A2)

“Temos uma quantidade de disciplina da educação, então didática que a gente viu algumas coisas relacionadas e, dentro do curso de ciência das religiões nós podemos ver, teve uma professora lá que trabalhou muito essa questão e ela não era do nosso curso, ela era de outro departamento, mas trabalhou bem essa questão aí, da LDB”. (A3)

Os recortes acima apresentam **antagonismo** entre as falas dos estudantes entrevistados, pois, existe um exercício de negação entre as falas de alunos que cursaram a mesma licenciatura. Conforme a Teoria do Discurso, o antagonismo é o responsável pela incompletude dos discursos. Negar o discurso de outrem nos obriga sempre a rearticular o nosso para continuarmos reafirmando-o, sustentando nosso pensamento, sendo, pois, um movimento contínuo e cíclico. Enquanto A1 garante que não há disciplinas ofertadas durante o curso que debatam a problemática do ER, A2 e A3 afirmam com convicção que as disciplinas que problematizam a questão do ER são as que se detém à legislação, citando o estudo da LDB. A resposta de A2, inclusive cita a BNCC que está no terreno do currículo. Para ambos os ex-discentes, são nas disciplinas pedagógicas que tratam desse fator histórico, político, curricular e legal da disciplina.

Inicialmente, a partir da leitura do PPP, e após a análise já apresentada, vimos que há apenas uma disciplina em toda matriz curricular que aborde o Ensino Religioso (Legislação do Ensino Religioso) e, mesmo assim, a disciplina aparece como complementar optativa, como já comentamos, o que deixa a critério do aluno escolher se vai cursá-la ou não.

Sobre a percepção da contribuição do curso de CR para a ressignificação do ER, os ex-alunos discursaram sob lógicas diversas. Vejamos:

“Eu acho que existem 2 perspectivas a ser seguidas: uma é uma formulação mais clara do processo do estágio, um acompanhamento, de forma mais paulatina, e como o aluno, ao longo do curso, está conseguindo estagiar, está criando a interface, essa é uma questão, ou seja, a capacitação e a preparação da própria mão de obra; e o segundo é uma questão política, é uma questão de articulações junto ao currículo dos governos municipais e estaduais, para que ocorra concurso”. (A1)

“Eu acho, eu acho não, eu acredito que contribui muito porque tem ganhado espaço no mercado, né? ano passado saiu uma lei, que a partir de 2022... perdão 2025, só profissionais formados na área poderão dar aula de Ensino Religioso, o que vai abrir espaço no mercado pra gente, mas é um espaço que está sendo conquistado aos poucos e aí, aos poucos os profissionais que estão se formando vão conseguir se encaixar nas escolas públicas, principalmente, nas escolas públicas porque eu acho que é onde a gente tem mais possibilidade de atuar, sem ser vedado, né? sem colocarem mordaças na gente. Mas eu acho que o curso é de suma importância pra esse ganho de espaço e, não só pra ganhar espaço político, mas para fazer com que os jovens que estão ganhando esse espaço, que estão chegando no mercado e que estão na escola ainda possam perceber essas diferenças que a gente tem, porque religião é política, [...]. Então, se um profissional que é formado na área e, lógico, que ele não vai conseguir ser 100% imparcial da crença dele, da fé dele, mas se ele se dispõe a se formar no curso e a ter a mente aberta de que o outro não é demônio e o outro não é macumba, o outro não é diabólico, e ele coloca isso para que a criança tenha essa percepção também, essa criança vai crescer com a ideia de que ‘caramba, é legal, é interessante respeitar a história, sabe?’ tipo, você percebe que, no geral, quando uma criança ela nasce no seio católico ela vai ser católica, nascer no seio evangélico, ela vai ser evangélica, o Ensino Religioso vem trabalhar essa possibilidade de ela ser o que ela quiser: ela pode ser pagã, ela pode ser da umbanda, ela pode ser do candomblé, ela pode ser espírita, porque ela vai conhecer o outro, a outra coisa sem o preconceito, sem o estigma que aquela coisa tem, então, eu acho que o Ensino Religioso é fundamental, tanto quanto matemática e português, é fundamental pra o jovem na sala de aula”. (A2)

“A maioria dos professores, eles permitem que aluno fique à vontade, neste sentido, de você tirar suas conclusões naquilo que a LDB determina, só que uma das coisas que ele não abre mão, é que você precisa, de certa forma, representar o curso, de que maneira a gente representa o curso? justamente combatendo essa questão de discriminação que existe”. (A3)

(silêncio longo) “Acho que principalmente, eu sei que eu falei da questão da padronização, mas nesse caso, é o seguinte: no caso do ER, como você tem essa epistemologia, esse saber com, essa técnica de “ó”... porque na licenciatura você tem uma linha que é todo de Pedagogia, que toda licenciatura paga, é igual pra todo mundo e os estágios, você tem uma linha que é com as CR propriamente dita, são as CH aplicadas ao fenômeno religioso, você tem uma linha pra ver as mitologias e religiosidades e você tem uma linha das artes sacras... Então o professor que sai formado em CR da UFPB ele vai conhecer um pouquinho de várias religiões, ele vai saber um pouquinho de: islamismo, judaísmo, cristianismo e protestantismo, que são as maiores, ele vai saber um pouquinho de mitologia oriental, um pouquinho de religiões africanas, um pouquinho de religiões indígena, um pouquinho de mitologia nórdica, um pouquinho de mitologia greco-romana e um pouco da cultura delas, né? Porque a gente tem muito professor historiador, inclusive é uma diferença enorme quem é historiador e quem vem de outras áreas, historiadores geralmente são bem contra a fenomenologia, né? Eles querem o dado, não deixam muita exposição, isso é uma mistura legal também (inaudível) e você vê arte sacra, então essa licenciatura e o bacharel também né? Se depois ele quiser fazer as cadeiras de licenciatura, ela acaba te

possibilitando saber o que você pode e o que você não deve falar, você pode debater se o professor deveria ter liberdade total ou não, eu acho que no caso de ER, a defesa contra o proselitismo é um pouco esse limite que você tem que ter, eu não posso chegar numa aula de ER com uma bíblia e começar a ler os capítulos, não é assim que funciona, inclusive a gente não viu a bíblia em momento nenhum do nosso curso". (A4)

O entrevistado A1, permaneceu sob o viés da cobrança de uma coerência do curso para com a formação e articulação de oportunidades para os ex-alunos, enquanto A2 traz um discurso salvacionista, quando remete ao curso uma importância para abrir espaço no mercado de trabalho, o mesmo espaço que o mesmo ex estudante já reclamou, anteriormente, não ter tido ainda. Em seguida, A2 usa a expressão “mordaza” como metáfora para os limites que uma escola particular lhe imporia e que, segundo ele, diferente das públicas que lhe dariam abertura e liberdade para fazer um ER não proselitista. Então, ele segue associando e afirmando que “religião é política” com uma observação maniqueísta de que o profissional precisa estar preparado para ensinar que o “outro” não é “demônio”, “macumba”, “diabólico” por ser diferente. Interessante é ele inserir o termo “macumba” que é um ritual que se refere a uma religião específica, no meio de outros termos que remetem ao mal, revelando um posicionamento preconceituoso.

O A3 não consegue formular uma resposta, mas pontua uma informação importante: a cobrança dos professores para que os alunos representem o curso, representação que o A3 entende como combater a discriminação. A forma polissêmica como articula este discurso, inspira que o corpo docente aspira formar militantes muito mais do que professores. Finalmente, A4 demora por volta de um minuto em silêncio até começar a responder e, ao fazê-lo, ilustra bem a percepção que tivemos ao ler a ementa: o curso oferece um “pouquinho” de cada religião ou mitologia que pretende, mas existem as mais contempladas que são as religiões cristãs, em sua maioria.

A fala dos ex estudantes, apresenta uma **relação de força** porque seus discursos expressam uma visão particular de quem vive a formação: percepção sobre a postura dos professores, as dificuldades quanto a organização das disciplinas, os conceitos dos quais se apropriaram e as expectativas pelas oportunidades.

Adiante, não direcionamos aos ex estudantes nenhum questionamento sobre relações humanas durante as aulas e a possibilidade de existência de conflitos de qualquer natureza, mas durante os relatos surgiram falas sobre momentos de tensão nas aulas em algumas disciplinas:

“Eu, particularmente, tive algumas dificuldades no curso... Nunca me coloquei como confessional, depois o pessoal: “mas M. , você devia ter falado mais acerca daquilo que você acredita” e eu digo: “olhe, eu acho que o

contexto de sala de aula universitária não é pra discutir... pode ser discutido o assunto, mas às vezes, você começa a falar e, dependendo da sua fala, o professor ele pode entender, ou até mesmo outros alunos podem entender, que você tá vendendo seu peixe". Eu encontrei alguns alunos confessionais durante o curso, particularmente, eu fui alvo de preconceito. Algumas vezes, eu escutava algumas coisas, quando eu ia me posicionar, não no sentido confessional, mas trazer o entendimento melhor para os demais alunos, e expressando a minha fala para que eles pudessem compreender, que eu não entendi o que tava sendo falado e terminei sendo prejudicado, nesse sentido, alguns alunos ficaram até um pouco tristes "mas M. , rapaz, você é uma pessoa que sempre se posicionou direito, nunca discutiu, nunca teve dificuldade com ninguém no curso e esse professor não foi muito feliz em ter lhe repreendido assim dessa forma". Mas aí, meu intuito era me tornar profissional, eu não ia bater de frente com professor. Não no sentido de que ele tem o poder de querer prejudicar o aluno, ele pode até fazê-lo, mas o contexto de sala de aula não é um ambiente específico pra isso. Eu entendo o seguinte, se o professor percebeu na fala do aluno que ele tentou ser confessional dentro daquilo que ele acredita, então, eu creio que você deveria chamar ele fora do contexto da sala de aula e tentar resolver a desavença da situação, não simplesmente impor aquilo que ele acredita e deixar o aluno sem condições de responder. Então, respondendo sua pergunta, eu espero que um dia possa ser, estar na condição, dentro da condição, ir para contexto de sala de aula e ensinar, expressar o Ensino Religioso de maneira laica, sem precisar, diante das dificuldades, de uma religião majoritária dentro do contexto da escola". (A3)

Este último relato aponta uma **relação de força** através da percepção do ex aluno sobre momentos de tensão durante as aulas, seus anseios, temores e reflexões, assim, A3 confirmou a atuação positiva dos professores em tentar minimizar os conflitos, mas relatou ter sido, ele mesmo, alvo de preconceito. Lembrem de que, na fala dos professores, um deles destacou que os conflitos aconteciam como "brincadeirinhas"; mas problematizando a questão para a relação de força, identificamos que o professor via e sentia esses conflitos de seu lugar de fala. Vejam que o aluno nem sempre vai sentir e vivenciar como algo irrelevante, sendo algumas vezes, até mesmo, intimidado por atitudes de docentes, como o relato do ex estudante também menciona.

4.4 RELAÇÕES TECIDAS NAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Após a análise separada de cada segmento investigado, observamos que certos discursos convergiram para uma **relação de equivalência**. Os discursos de professores e estudantes caminharam paralelos ao que diz o PPP do curso no que diz respeito ao apego aos conceitos de tolerância e transcendente já debatidos. Há uma concordância sobre o perfil do religiólogo se limitar a dar aulas, no caso dos licenciados, e um "leque de possibilidades", entre pesquisas e consultorias, para os bacharéis.

No entanto, apesar do PPP e dos professores enfatizarem a importância do curso para o debate sobre o fenômeno religioso e a formação de pesquisadores na área de CR, falham quanto

à definição mais concreta e pedagógica dessa formação. Tanto o documento quanto o discurso dos docentes, parecem deixar em segundo plano a importância sobre essa formação de licenciatura, destacando muito a importância da instrução de pesquisadores e de um ensino para a paz, a harmonia etc., mas não vislumbrando e investindo na formação pedagógica, haja vista a menção que se faz a uma formação aligeirada em regime de especialização ou segunda licenciatura, desvalorizando, de certa forma, a formação que eles mesmos oferecem e contribuindo para a não colocação de seus alunos egressos no mercado de trabalho.

Os sujeitos participantes da pesquisa definem, no geral, o Ensino Religioso sob uma égide terapêutica e salvacionista, apontando muito pouco para os fatores que, naturalmente, representariam o fenômeno religioso que tanto eles mencionam como centro de sua formação. Contudo, paradoxalmente, todos concordam com a permanência da disciplina na base curricular nacional (ideologia da reserva de mercado), havendo uma crítica enfática ao nome da disciplina, como se apenas essa mudança de nomenclatura bastasse para resolver todas as problemáticas implicadas nesta conjuntura. Eles justificam a importância do ER sob argumentos que remetem à ideia da necessidade de uma formação para a paz religiosa, o combate à intolerância, ou mesmo para o cumprimento de uma lei, visto que o ER é uma disciplina mencionada na Constituição Federal e na LDB, tendo um artigo específico dedicado a ela.

Finalmente, certos sujeitos acreditam que o curso tende a contribuir muito com a ressignificação do ER, por oferecer conhecimento científico, mesmo com os adendos que outros fazem sobre o pouco tempo para abarcar todo o conhecimento – embora seja considerado apto ao ER professores apenas com especialização, quando nem a licenciatura parece dar conta -; também mencionou-se a importância do curso por abrir oportunidades no mercado de trabalho, oportunidades estas que estão sendo reclamadas pelos ex-alunos; E, como foi permeado em vários discursos, a questão da espiritualidade, ensinamento para a vida

“É muito abrangente, mas essas gotinhas que a gente vê, dentro do curso, faz a gente ver o horizonte de possibilidades muito grande, então, o que eu vi na época de escola, eu disse “gente não é possível, que aquilo que dão em sala de aula seja isso aqui”. E eu fiquei muito... eu não me arrependo, teve gente que se arrependeu, ‘nossa, o mercado de trabalho, não sei o quê’, mas, pra mim, eu tomei pra vida, eu posso nunca conseguir uma vaga pra lecionar, mas o que eu aprendi no curso é pra minha vida”. (A2)

“Jandir⁷¹ virou-se pra mim e pra N. M. e disse: ‘Por que Ciências das Religiões?’ Mas assim, no seco, na batata, “puf”... e nós respondemos com a Teoria Geral do imaginário de Gilbert Durand, mostrando que Ciências das Religiões estudam o rito, o arquétipo, estuda a transcendência não necessariamente de Deus, pode ser uma transcendência sem Deus, mas que seja na ética, toda ética é transcendente, demos essa resposta e ele, como

⁷¹ Jandir Ribeiro, ex coordenador da CAPES.

filósofo, gostou, e depois nós recebemos um grande líder da área de CR, um jesuíta, na época coordenador nacional da área, professor Marcelo Perine, que chegou desconfiado e saiu sorridente, nós fomos nos reunir com ele lá na homeopatia da B. (inaudível) pra já mostra que o grupo não era um grupo comum, ele não tava diante de um grupo de teólogos, apesar de ter uma pessoa com formação teológica na época, hoje temos mais, mas que era outra pegada e foi uma reunião muito franca, muito aberta, dessa reunião, uma reunião histórica, ele saiu sensibilizado como o fato de que as pessoas sabiam, tinham estudo na área de CR, conheciam as teorias, estavam dedicadas a isso, mas não estavam ainda reunidas. Foi o primeiro curso a fazer isso e aí, o que acontece? há uma inflexão nacional na área que, veja, eu não vou ter a ousadia de dizer que nós que provocamos, acho que seria muito cabotino, parece vaidade, mas eu acho que nós ajudamos a dar um empurrãozinho bom, sabe? Porque logo depois foram aparecendo coisas que não existiam, por exemplo, a maior reunião na época na área era a da sociedade de Teologia, a SOTER, que já era chamada então de Sociedade de Teologia e Ciências da Religião, essa sociedade passou a admitir temas que antes não admitia". (P1)

Mas, os fatores que mais nos inquietaram foram: o fato de o corpo docente através de seu PPP colocar sempre a fé como algo próprio e inerente à natureza humana, desconsiderando a existência de ateus, o que transparece a ideia de que a formação cidadã deve passar por um estudo do fenômeno religioso – que no caso dos discursos analisados não é entendido sob uma ótica cultural, social, mas transcendente -, ferindo o querer de quem escolhe não viver uma experiência ligada à religiosidade ou à espiritualidade; a concepção a qual eles se apegam sobre a constituição humana corpo, mente e espírito, insistindo ainda mais na ideia da fé como fator inerente à humanidade; além do uso de vários termos, expressões e palavras de caráter cristão, tecem uma relação entre religião e cidadania que se fundamenta numa ideologia cristã.

Neste sentido, atestamos que estudantes, professores e o PPP do curso se encontram sobre uma lógica hegemônica: a necessidade de uma formação para a tolerância, a paz, a harmonia e outros valores que, na opinião de todos eles, só o Ensino Religioso pode garantir nas escolas. Consideramos esta uma lógica hegemônica cristã, por não se apegar a uma lógica sobre a diversidade religiosa, que daria um caráter de laicidade ao documento, e se apegar a discursos que supervalorizam o ideal da cultura de paz de cunho cristão.

Dar lugar a outras religiões no texto do documento ou mesmo nas falas dos entrevistados, não necessariamente prioriza sua importância num contexto de pluralidade. O que acontece nos discursos analisados nesta pesquisa é uma incorporação de vários segmentos religiosos a uma hegemonia cristã. Coloca-se os valores e ética cristãos como representativos de tudo que se possa considerar ética e valores em todas as demais manifestações religiosas mencionadas no PPP e nos discursos.

A partir do conceito de hegemonia em Gramsci, Laclau e Mouffe (2015) afirmam:

A hegemonia envolve a criação de uma alta síntese, na qual todos os seus elementos se fundem em uma ‘vontade coletiva’ que torna-se o novo protagonista da ação social que funcionará como o protagonista da ação política, enquanto a hegemonia durar. É através da ideologia que esta vontade coletiva forma-se uma vez que sua existência depende da criação de uma unidade ideológica na qual ela servirá como cimento. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 184)

Ou seja, a ideologia que permeia o inconsciente do ou dos autores do PPP, bem dos entrevistados, os levou a formações discursivas de caráter cristão, revelados através de suas polissemias, metáforas e articulações.

Abordar religiosidade em todas as suas esferas, esbarra inevitavelmente na necessidade do respeito ao outro, ao diferente, ao nosso antônimo. Por isso, é tão importante, além da consciência sobre a construção de uma sociedade livre da intolerância e da violência, cuidar para que nossos discursos não neguem aquilo que nós tentamos construir com tanto empenho.

Enrique Dussel (2000), em sua Teologia da Libertação, nos fala que todas as pessoas constituem uma totalidade, uma totalidade bastante particular tecida ao longo da vida a partir da sua história, das experiências vividas, que nos levam a elencar o que tem valor ou não para nós. Embora essa constituição da totalidade seja algo inacabado, o que permanece fora dela representa algo insignificante para nós, mas que pode significar muito para outrem, visto que cada pessoa constitui seu mundo, sua totalidade, de maneira singular, como já dissemos.

Nesta perspectiva, para Dussel, alteridade significa compreender o outro onde já não se consegue compreender, porque não importa para nós, mas importa para ele, instituindo um ato de amor, em que amo o outro não por ser “meu”, mas por ser livre.

(Alteridade é) o reconhecer responsabilmente a vítima como sujeito autônomo em sua corporalidade sofredora, como outro que o sistema subverte o ‘mal’ e possibilita como futuro o processo de libertação. (DUSSEL, 2000, p. 377-378)

Larrosa (2011), reflete sobre alteridade de uma forma muito particular também, mas pontual e bem aproximada da ideia dusseliana, pois para ele seu princípio é chamado por ser uma experiência que deve passar por mim e, assim sendo,

‘Algo que não sou eu’ significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. [...] dever ser outra coisa que não ‘eu’, não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro. (LARROSA, 2011, p. 5-6)

Ou seja, alteridade, é uma experiência de passar-se pelo outro, colocar-se no lugar de outro, um outro completamente antônimo e, sendo assim, extremamente difícil de ser compreendido, mas continuar disposto a passar por esse outro, assim mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 2013, p. 17).

Os aspectos teórico e metodológico trabalhados nessa pesquisa nos ajudam a enxergar e compreender, através do que é dito, que não existe uma verdade absoluta porque, embora os fatos reclamem sentido, cada um compreende a realidade na medida em que esta lhe afeta. Desse modo, durante a análise dos dados fomos surpreendidos com a emergência dos discursos, tendo sido necessárias várias leituras para analisar trechos que correspondam às categorias que elencamos para debater (relações de sentido, lógicas discursivas etc.).

O objeto de investigação desta pesquisa, como dissemos, emergiu das hipóteses levantadas após o resultado da investigação da nossa dissertação de mestrado. Na pesquisa anterior, os professores de ER entrevistados apresentaram discursos com fortes traços ideológicos proselitistas, então nos perguntamos: será que se estes profissionais fossem formados em CR seus discursos seriam diferentes? Após a qualificação e o redirecionamento da pesquisa, buscamos compreender as ideologias atuantes no processo de formação identitária de professores da licenciatura em CR da UFPB, por meio do PPP do curso e de entrevistas com docentes e ex-alunos.

Mas, antes de focar nos discursos dos sujeitos e no Projeto Político Pedagógico, é importante compreender porque estruturamos essa pesquisa da maneira que a fizemos. Assim, inicialmente traçamos um estudo teórico histórico dimensional de toda a problemática implicada em nosso objeto de investigação.

Para tal, debatemos sucintamente sobre a problemática da laicidade no Brasil e traçamos uma revisão histórica e crítica sobre a presença da disciplina de Ensino Religioso na escola brasileira, os interesses hegemônicos implicados e as discussões atuais sobre sua viabilidade, porque é indissociável sua relação e trajetória com o surgimento da CR.

Em seguida, dialogamos com a construção de uma cultura xenofóbica e intolerante trazida pelo processo de colonização através da relação Igreja x Monarquia, isso feito dentro de uma reflexão acerca do contexto atual em que pessoas, sobretudo políticos e líderes religiosos, articulam o discurso religioso para se beneficiarem de algum modo ou impor convicções, comportamentos e ideologias pessoais à população de um país continental como o Brasil.

Por meio dessa organização, construímos o caminho que nos levou à chegada das Ciências das Religiões no Brasil e na Paraíba. Ou seja, partimos do todo para a parte, para que fizesse sentido para o leitor. Adiante, debatemos os fatores teóricos e metodológicos que utilizamos na investigação, paralelo ao entrelaçamento de categorias que recortamos para realizar o trabalho com o documento que rege o curso e apresenta as ementas com a qual se constitui a formação identitária de professores para atuar no Ensino Religioso, posto que foi importante compreender em que proporção a dinâmica do curso, reproduz ou não discursos proselitistas. Neste sentido, observamos o PPP do curso na perspectiva pós-estruturalista: flutuante, descentrado, necessitado de ser localizado no tempo e espaço em que acontece, por ser uma formação discursiva histórica e socialmente contingente.

Por fim, foram feitas as análises dos discursos dos sujeitos entrevistados e do PPP da licenciatura que revelaram uma relação de equivalência, ou seja, os discursos expõem uma lógica hegemônica cristã, voltada para uma formação identitária de uma cultura de paz, traçando um perfil salvacionista do ER dentro das escolas.

Embora estejamos tratando de um curso de licenciatura especificamente, os discursos revelam uma supervalorização para a formação do pesquisador em CR e pouca menção à formação do professor com foco pedagógico, o que foi alvo de queixa, também por alguns ex-alunos, como já apresentamos. Essa valorização também emerge numa outra lógica da equivalência tecida entre os sujeitos: todos consideram muito importante o estudo do Fenômeno Religioso. Porém, embora os discursos defendam só o ER como meio para uma formação escolar voltada para a tolerância, a paz, a harmonia e outros valores, eles deslizam quando utilizam termos da ideologia cristã, como também já debatemos. Ao nosso ver, essa dificuldade em se posicionar de uma maneira laica, se dá pela dificuldade em nos desprendermos de nossas verdades para nos posicionarmos no meio social e coletivo.

Essa dificuldade foi observada, do mesmo modo, nos discursos investigados em nossa dissertação de mestrado quando entrevistamos professores leigos, por isso decidimos redirecionar esta pesquisa para professores das CR, sob a hipótese de que o direcionamento dos discursos tomaria outro rumo, o que não se deu já que a ideologia cristã atravessa as falas.

Outro fator que identificamos como agravante desse conflito em manter um discurso laico, é a forte relação que o curso apresenta com o FONAPER e suas orientações, o que é identificado no PPP e indiretamente, através dos discursos dos professores entrevistados e que são membros deste fórum. Podemos perceber a capilarização destas ideologias desde o PPP até o discurso dos alunos, seguindo a organização de análise que fizemos. Por isso, ficou evidente que a lógica antagônica presente em todos os discursos e para o próprio documento em foco,

vai ao encontro de um ideal bem presente no FONAPER: a ideia de que a religiosidade é indissociável à existência humana. Tanto que a referência ao transcendente é recorrente majoritariamente nas falas. Por tudo o que foi feito neste trabalho, levantamos a tese de que o curso de Ciências das Religiões, oferecido pela Universidade Federal da Paraíba, apresenta uma ideologia valorativa cristã em sua formação identitária.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANÍBAL, Felipe. Arco-íris da fé. **Folha**, 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/arco-iris-da-fe/>. Acesso em: 01/07/2020.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **O Debate da Política Curricular para a Formação de Professores e os Sentidos do Estágio Supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

BALLOUSSIER, Anna Virgínia. Evangélicos podem desbancar católicos no Brasil em pouco mais de uma década. **Folha**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/evangelicos-podem-desbancar-catolicos-no-brasil-em-pouco-mais-de-uma-decada.shtml>. Acesso em: 01/07/2020.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

BISPO, Isis Carolina Garcia; SILVA, Marcos. **A inquisição ibérica como instituição responsável pela cristalização do mito de pureza de sangue no corpo social da América portuguesa**. Simpósio Internacional de Estudos Inquisitoriais – Salvador, agosto 2011.

BONFIM, Daniela Pereira. **Familiares do Santo Ofício: cores, limpeza de sangue e hierarquias sociais (Bahia – 1680-1750)**. In: XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH. Natal, 22 a 26 de julho de 2013.

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 25 de março de 1824**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 03/08/2020.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. Senado Federal. **Lei n. 9.475/97**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: [s.n.], 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9475.htm. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. Senado Federal. **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: [s.n.], 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 01 de abril de 2020.

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

CARDOZO, Guilherme Lima. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**. São Gonçalo, RJ, janeiro/julho, 2014, p. 118-134.

CARNEIRO, M. L. T. (Org.). **Ensaio sobre a Intolerância**. Inquisição, Marranismo e Antissemitismo. 2ª ed. São Paulo: Associação Humanitas, 2005.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Estado, Igreja e educação no Brasil nas primeiras décadas da república: intelectuais, religiosos e missionários na reconquista da fé católica. **Acta Scientiarum**. Education: Maringá. V. 32. Nº 1, 2010, p. 83-92.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Sobre a noção de etnocídio, com especial atenção ao caso brasileiro**. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/6PpnpY>. Acesso em: 30/12/2020.

COSTA, Gilmar Gonçalves da. **A ciência da Religião na torre de marfim?** Uma análise sobre a significância da área, do ponto de vista de mestres e doutores formados na PUC-SP. Dissertação. Mestrado em Ciência da Religião. PUC-SP, 2012.

COSTA, Gilmar Gonçalves da; PIMENTEL, Cláudia Santana (2012). Entrevista - Marcelo Camurça - Questões epistemológicas na Ciência da Religião: Reflexões sobre a Identidade pedagógica II. **Último Andar**, (20), 71–74. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/10789>

COSTA, Matheus Oliva da. **Ciência da Religião aplicada como terceiro ramo da religionswissenschaft: História, análises e propostas de atuação profissional**. Doutorado em Ciência da Religião. PUC-SP, São Paulo, 2019.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado laico: uma lição de tolerância. **REVER**: Revista de Estudos da Religião. PUCSP, 2009, p. 45-70.

DUSSEL, Enrique. 1492, O **encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 313-443.

ELIADE, Mircea. **Origens**: história e sentido na religião. Lisboa: Edições 70 LDA, 1969.

ESTRELA, Karla Alexandra Dantas Freitas. **Ensino Religioso e diálogo na escola**: um estudo sobre a reconstrução/ressignificação histórica da disciplina a partir do conceito pós-estruturalista de identidade na cidade de João Pessoa. Dissertação de Mestrado (Programa de

Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2016.

FARINON, Maurício João. Alteridade e Educação: Apresentação. In: **Cadernos de Pesquisa**. UNOESC. V. 48. N. 167. P. 130-135. Jan/mar, 2018.

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

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As Ciências das Religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.

GALEFFI, Gina Magnavita. **Farias Brito**: Antologia organizada. São Paulo: GRD, 1979.

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

GUERRAS do Brasil.doc (Episódio 1: As Guerras da Conquista). Direção de Luiz Bolognesi. São Paulo: Buriti Filmes, 2019. (27 min)

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

HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Ensino Religioso**: Aspectos legal e curricular. São Paulo: Paulinas, 2007.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: Por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de aula Jr e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. Tradução: Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez, 2011.

LESSA, Ricardo. Um Brasil de maioria evangélica. **Valor**. 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/eu-e/noticia/2018/02/23/um-brasil-de-maioria-evangelica.ghtml>
Acesso em: 01/07/2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACÊDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Ângela Cristina Borges; ROCHA, Marcelo. Memórias da fase inicial da Ciência da Religião no Brasil – Entrevistas com Edênio Valle, José J. Queiroz e Antonio Gouvêa Mendonça. In: **REVER – Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, março/2007, p. 192-214.

MAX, Frederic. **Prisioneiros da Inquisição**. Porto Alegre; L&PM, 1992.

MELLO, José Antônio Gonçalves. O acidente de Cor. In: **Tempo de Jornal**. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1998.

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

MIELE, Neide; POSSEBOM, Fabrício. Ciências das Religiões: proposta pluralista na UFPB. In: **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, 2012, p. 403-431.

MOURA, Roseli Pereira Corrêa de Lima e. **Reflexões interdisciplinares sobre a pesquisa acadêmica em Ciências da Religião no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. Ensino Religioso em contexto democrático: debate nas escolas públicas contemporâneas. In: **Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v.18, p.15 - 32, 2020.

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

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

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; SILVA, Drance Elias da. Alteridade X Intolerância: diretrizes curriculares que podem embasar mais democrática e pluralmente o Ensino Religioso. In: **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 139-160, jan./abr. – CURRÍCULOS: Problemática em práticas e políticas, 2012.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de et al. Ensino Religioso no Brasil: comparando as experiências de Sergipe e Pernambuco numa perspectiva de construção da tolerância. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.49-70, jan./jun. 2013.

ONU 1992. **Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas**. Genebra. Online:
[http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Preven%C3%A7%C3%A3o-contra-a-](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Preven%C3%A7%C3%A3o-contra-a)

Discrimina%C3%A7%C3%A3o-e-Prote%C3%A7%C3%A3o-das-Minorias/declaracao-sobre-os-direitos-das-pessoas-pertencentes-a-minorias-nacionais-ou-etnicas-religiosas-e-linguisticas.html. Acesso em 03/01/2019

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PAINE, Scott Randall. Filosofia da Religião. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (org.). **Compêndio de Ciência da Religião**, São Paulo: Paulinas, p.101-114, 2013.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Orgs). **Compêndio de Ciência da Religião**, São Paulo: Paulinas, 2014.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PIEPER, Frederico. Ciências da Religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios. In: **REVER**. V. 19. Nº. 2, São Paulo, mai/ago 2019.

_____. Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Erandi; KLEIN, Remí (orgs). **Compêndio do Ensino Religioso**, Petrópolis: Vozes, 2017, p.131-139.

PIEPER, Frederico; RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Erandi; KLEIN, Remí (orgs). **Compêndio do Ensino Religioso**, Petrópolis: Vozes, 2017, p. 277-286.

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

PORFÍRIO, Francisco. Immanuel Kant. In: **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/immanuel-kant.htm>. Acesso em 25 de outubro de 2022.

POWER, Samantha. Genocídio: a retórica americana em questão. São Paulo, Companhia das Letras, 2004, 693 Páginas. Resenha de: SANTORO, Maurício. **Revista Contexto Internacional**, Rio de Janeiro. Vol. 27. Nº 2. Jul/Dez, 2005, pp. 493-501.

QUEIROZ, Fernanda Santos da Silva. A imbricação entre as relações de força e as formações imaginárias em um vídeo do youtube. **Letras em Revista**, Teresina, v. 10, n. 01, jan./jun. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. História do Ensino Religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRENDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (orgs). **Compêndio do Ensino Religioso**, Petrópolis: VOZES, 2017.

RUSSEL-WOOD, A. J. R. **Fidalgos e Filantropos: a Santa Casa da Misericórdia da Bahia, 1550-1755**. Brasília: UnB, 1981.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Como mobilizar os sistemas públicos de ensino em prol da implementação do concurso para profissionais habilitados em Ensino Religioso? **Diálogo – Revista de Ensino Religioso**, São Paulo, n. 70, p. 59, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001). Comunicação coordenada: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, Curitiba, 2004.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEGAL, Robert; SMART, Ninian. Study of Religion. **Encyclopaedia Britannica**, Inc. Site: <https://www.britannica.com/topic/study-of-religion> Acesso: 15 de novembro de 2022.

SHARPE, Eric J. **Comparative religion: A history**. London: Duckworth, 1986.

SILVA, Gracileide Alves da. **O ensino religioso na Paraíba: desafios na formação docente e no contexto educacional**. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, José Carlos da. O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: Reflexões e perspectivas. In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, mai./ago., 2018.

SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. **Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais: os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião da UFPB, UFJF e UFS**. Dissertação de mestrado em Educação. UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. Trabalho apresentado na **IV Jornada do HISTEDBR** (Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil), na Universidade Estadual de Maringá, PR, ocorrido de 5 a 7 de julho de 2004. Disponível no n.14 da Revista HISTEDBR On-Line: www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências das Religiões, modalidade licenciatura**, presencial. João Pessoa: UFPB, 2008.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Paris, 1995.

UNESCO. **Educação um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. São Paulo: Cortez, 1998.

USARSKI, Frank. História da Ciência da Religião. In: **Ciberteologia**: Revista de Teologia e Cultura, Ano X, n. 47, 2013, p. 139-150.

VILLAÇA, A. C. **O pensamento católico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VITORINO, Cleide Aparecida; VITORINO, William Rosa Miranda. Xenofobia: política de exclusão e de discriminações. In: **Revista Pensamento Jurídico**, São Paulo: Vol. 12. Nº 2. Julho/dezembro, 2018, p. 92-116.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução: Caio Liudvik. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ZIZEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a). _____ para participar como voluntário(a) da pesquisa: “DISCURSO, HEGEMONIA E ANTAGONISMO: SEQUELAS HISTÓRICAS DO ENSINO RELIGIOSO QUANTO À GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS EM AMBIENTES ESCOLARES E A NOVA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO PARA A ALTERIDADE”⁷².

DADOS DA PESQUISA:

TÍTULO: Discurso, hegemonia e antagonismo: sequelas históricas do Ensino Religioso quanto à garantia dos direitos humanos em ambientes escolares e a nova busca por uma educação para a alteridade.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Aurenéa Maria de Oliveira

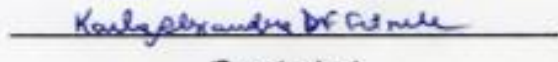
ORIENTANDA: Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela

E-MAIL: karla_adfe@hotmail.com

PERÍODO: 2018- 2022

Objetivo: Compreender como está acontecendo a ressignificação do Ensino Religiosos a partir da percepção que alunos e professores do curso de ciências das religiões têm sobre a reconstrução dessa disciplina no cenário educacional brasileiro; O que, para eles, valida o Ensino Religioso como área do conhecimento para a educação básica; e, principalmente, como eles administram suas crenças e dogmas pessoais com o compromisso de refletir e ensinar para a diversidade.

Procedimentos: As entrevistas cedidas por 05 professores e 05 estudantes do último ano do curso de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba, serão gravadas e posteriormente analisadas à partir das categorias da Teoria do Discurso (Ernesto Laclau e Chantal Mouffe) para debate sobre os objetivos da investigação.


(Pesquisadora)

⁷² Este título diverge do título atual porque as entrevistas aconteceram antes da qualificação desta pesquisa, portanto ainda não havia sido redirecionado o objeto da investigação.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “DISCURSO, HEGEMONIA E ANTAGONISMO: SEQUELAS HISTÓRICAS DO ENSINO RELIGIOSO QUANTO À GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS EM AMBIENTES ESCOLARES E A NOVA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO PARA A ALTERIDADE”, como voluntário(a). Concordo com o uso do teor da entrevista a pesquisa para fins acadêmicos e científicos e suas respectivas publicações.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS

Roteiro das entrevistas com os professores

Nome (professores): _____

Tempo de atuação como professor nesta licenciatura: _____

Disciplinas que leciona: _____

Formação acadêmica original: _____

- O que faz um profissional formado em Ciências das Religiões?
- Defina Ensino Religioso.
- Você é a favor da permanência do ER no currículo nacional? Por que?
- Qual o perfil dos alunos que procuram esta licenciatura? E quais as dificuldades que os professores têm durante a formação destes futuros professores de ER? (APENAS PARA OS PROFESSORES)
- Quais os aspectos Político Pedagógicos do curso debatem a condição atual da disciplina ER na conjuntura curricular nacional? (PROFESSORES)
- Você acredita ser possível fazer um ER laico? Explique.
- De que forma a Licenciatura em Ciências das Religiões contribui para a ressignificação do ER no atual contexto?

Roteiro das entrevistas com os alunos egressos

Nome (estudantes): _____

Período cursando: _____

Já atua em sala de aula na disciplina ER? () SIM () NÃO

Possui outra formação em nível superior? _____

- Defina Ensino Religioso.
- O que faz um profissional formado em Ciências das Religiões?
- Você é a favor da permanência do ER no currículo nacional? Por que?
- Por que você escolheu esta licenciatura? Sua concepção sobre o ER mudou após seu ingresso nessa licenciatura? Explique. (APENAS PARA OS ESTUDANTES)
- Existem durante o curso disciplinas que debatam a questão histórica e política do ER e o processo de sua reconstrução? (ALUNOS)
- Você acredita ser possível fazer um ER laico? Explique.
- De que forma a Licenciatura em Ciências das Religiões contribui para a ressignificação do ER no atual contexto?

**ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

**CURSO DE GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES**

LICENCIATURA

MODALIDADE: PRESENCIAL

Junho de 2008

SUMÁRIO

1. Introdução
2. Justificativa
3. Histórico
4. Objetivos
5. Componentes Curriculares
6. Marco Teórico e Metodologia
7. Estágios Supervisionados da LICENCIATURA
8. Laboratório MATIAS GUIZANDA de estudos religiosos
9. Flexibilização curricular
10. Integração entre Graduação e Pós-Graduação
11. Tutoria
12. Trabalho de Conclusão de Curso
13. Prêmio Honorífico Mahatma Gandhi
14. Sistema de Recuperação do Discente
15. Perfil do egresso
16. Competências, Atitudes e Habilidades
17. Campo de atuação profissional
18. Sistemática de Concretização do PPP e Avaliação
19. Ementas

1. Introdução

No complexo e fragmentado mundo contemporâneo falar de retorno do sagrado é mais do que legítimo, é uma necessidade imperativa do nosso tempo. Inúmeras verdades que mantinham nossa crença na racionalidade foram sacudidas por fenômenos que, direta ou indiretamente, estão relacionados com o fenômeno religioso.

Após as Revoluções Industrial e Francesa foi decretado o “crepúsculo dos deuses”. O paradigma teológico foi substituído pelo paradigma mecanicista e a produção em série prometia o fim da fome e da escassez medieval. Entretanto, há pouco mais de dois séculos da Queda da Bastilha somos forçados a admitir que o prometido não foi cumprido. A substituição do artesanato medieval pela linha de montagem capitalista aumentou sim a produção, mas não a ponto de afastar a fome do mundo e a pobreza da maioria dos povos, não pela falta de produção, mas pela má distribuição das riquezas produzidas. Pouquíssimos consomem a maior parte da produção enquanto a maioria amarga uma miséria sem fim. E o “Deus ex machina” ruiu. O paradigma mecanicista alavancou a ciência e fez dela a detentora da verdade absoluta. Nada era mais confiável que uma verdade cientificamente comprovada. Essa segurança na ciência substituiu a fé, a crença e o imponderável... Entretanto, depois de Einstein, a ciência se deparou com a dura verdade da relatividade. A verdade absoluta não existe! Cada verdade científica é “verdadeira” até ser ultrapassada por outra.

Com a segunda Guerra Mundial e a explosão da bomba atômica teve início um novo paradigma, o cibernético. A energia nuclear prometia ser barata e interminável, os computadores invadiram a vida do cidadão comum a ponto de emergirem como indicador social. O *analfabeto*, aquele que desconhece o *alfabeto*, foi substituído pelo *analfainfo*, aquele que não é habilitado no uso da *informática*. Ela, a cibernética, veio para ficar. Ela é um dos parâmetros mais importantes do mundo contemporâneo e, como tudo, pode estar a serviço do bem ou do mal. Ela internacionaliza e democratiza a informação da mesma forma que exclui grande parte da população que não tem os recursos necessários para adquirir as novas tecnologias, demonstrando seu uso restritivo.

Cada vez mais fica patente para o cidadão comum que o produzido é para poucos, as benesses das novas tecnologias também são para poucos, e a tão propalada verdade prometida pela ciência é regida pelo “princípio da incerteza”, como diz Heisenberg. Hoje, mais do que em qualquer outro período da história, torna-se evidente que a riqueza, a tecnologia, os meios e os bens produzidos coletivamente são usufruídos apenas por uma parcela mínima da população. Essa constatação provoca, de um lado, uma corrida pelo ouro, altamente competitiva e conseqüentemente com o afrouxamento das condutas éticas. A corrupção é a lei! De outro, há um desencantamento com as coisas do mundo e um reencantamento com as coisas imateriais. Os deuses estão de volta!

Em *O Eterno Retorno* Nietzsche defendeu a tese de que o mundo passa indefinidamente pela alternância da criação e da destruição, da alegria e do sofrimento, do bem e do mal. Nietzsche poderia estar com razão ao analisar o mundo em que viveu, entretanto, o que vemos hoje é o compartilhar simultâneo de ambos os lados da polaridade. A alternância cedeu seu lugar à simultaneidade, onde o bem e o mal disputam o planeta milímetro a milímetro. Impossível não relacionar os dramas atuais vividos pela humanidade com as profecias do Vishnu Purana ou com o Armagedom. O mundo contemporâneo está vivendo em plena guerra de conquista. Diferente das guerras anteriores, mas ninguém tem dúvida que estamos em guerra. A diferença com todas as outras que a humanidade enfrentou é que na atual podemos assistir aos ataques confortavelmente instalados em nossa sala de visita. Não sem perplexidade vimos um pacífico Afeganistão ser invadido pelos tanques soviéticos e tornar-se violento. Esta violência foi projetada para dentro dele mesmo ao destruir seus milenares Budas, e foi projetada para fora transformando aviões de carreira em armas mortíferas. Não foram somente as torres do World Trade Center que ruíram, com elas ruuiu muito mais. E com a mesma intensidade da queda vertiginosa a questão religiosa ressurgiu, ganhou importância e passou a ser destaque nos assuntos do cotidiano, como jamais havia sido até então.

Esquecidos de que as guerras religiosas sempre fizeram parte do nosso passado, estes acontecimentos contemporâneos serviram para despertar o civilizado Ocidente para os problemas religiosos dentro das suas portas, problemas quase sempre escamoteados e considerados simplesmente políticos.

O religioso está no centro da nossa vida. A disposição para compreender os fenômenos religiosos ganhou posição de destaque no mundo contemporâneo. Por medo ou por convicção, a religião entrou na pauta de assuntos prioritários em alguns países, que acabam de decretar o ensino das religiões nas escolas.

Existe uma motivação religiosa nos conflitos bélicos que devastam o mundo e incitam a curiosidade das pessoas para o conhecimento de suas causas, entretanto, é falacioso reduzirmos o interesse pelo fenômeno religioso às suas conotações políticas. Podemos constatar que, efetivamente, há uma ebulição do fenômeno religioso por toda a parte e são muitas as suas causas. A interpretação mais recorrente é a da crise da modernidade, que derrubou o mito da satisfação das necessidades humanas pelo aumento da produção. Esta, de fato aumentou, mas aumentou ainda mais o fosso entre aqueles que têm acesso aos bens e serviços produzidos socialmente e a grande massa dos excluídos. As religiões, tradicionais ou emergentes, costumam refletir a época em que surgem. E, na verdade, mais do que apenas ter informações que proporcionem certo verniz cultural, temos hoje a necessidade de conhecer, e conhecer em profundidade, as várias mensagens que estão disponíveis no mercado simbólico globalizado. Com exceção dos países que confundem governo com credos fundamentalistas, todos os demais estão vivendo o fenômeno da pluralidade religiosa. Mais do que nunca o Ocidente foi invadido

pelos cultos e práticas orientais. Isto nem é bom, nem ruim, apenas é.

A sociedade contemporânea vive o fenômeno da globalização, muito discutido e pouco compreendido. Alguns a consideram perversa, outros, promissora. Possivelmente ela tem, simultaneamente, estas duas características. Porém, o que não deixa nenhuma dúvida é a necessidade do estudo das religiões, usado como uma ferramenta essencial para viver num mundo globalizado, num mundo que levou ao extremo a dicotomia entre o individual e o coletivo.

Como indivíduos, temos três necessidades existenciais inseparáveis: uma de natureza biológica, outra de natureza mental ou psíquica, e a terceira de natureza espiritual. Esta concepção trina do ser humano – corpo, alma e espírito – foi mantida pelo cristianismo primitivo até Constantino e é reconhecida pela maioria das religiões primitivas e orientais.

Nossas necessidades biológicas poderiam ser resumidas em duas: se alimentar e se reproduzir. Acontece que precisamos alimentar não apenas o nosso estômago, mas também a nossa mente e nosso espírito, e este alimento é simbólico. Para Ernest Cassirer em, *Ensaio sobre o Homem*, “*deveríamos definir o ser humano como animal simbolicum, e não como animal rationale*”. A dimensão da racionalidade exclui a emoção e o ser humano só é o que é pela conjunção de ambas, expressadas pelo simbólico.

No último século mudamos mais nossas vidas desde que o homem apareceu como espécie na escala evolutiva do planeta. Se as mudanças mentais e psíquicas vêm ocorrendo a milhares de anos, jamais elas foram tão vertiginosas do que depois do advento do pensamento científico, e mais recentemente, do computador. O bombardeamento de informações é muito maior do que nossa capacidade de processá-las. Quanto às nossas necessidades de natureza espiritual e as possíveis interações com uma realidade mais sutil, religiosa ou mística, estas são de natureza essencialmente simbólica. Estamos imersos em uma realidade simbólica onde a religião pode ser considerada o regente da orquestra. Deixar o fenômeno religioso apenas como questão de fé e de foro íntimo é não compreender os aspectos culturais e as implicações sociais, econômicas e até mesmo bélicas que ele impõe.

Compreender o indivíduo em suas três necessidades existenciais inseparáveis, biológica, mental e espiritual – corpo, alma e espírito – ajudará a compreender que a vida social é construída pelo próprio ser humano, coletivamente: sua economia, sua cultura, sua educação, seus sistemas de governo, sua política, seu conhecimento, suas religiões, etc. As necessidades individuais e coletivas não se excluem, elas se complementam. E estas polaridades estão sempre em busca do equilíbrio. Quando não consideradas em sua complementaridade elas geram a exclusão. Um aspecto irrefutável da existência humana é que vivemos em grupos, formamos sociedades, mas antes de tudo somos indivíduos. Não importa o quanto democrática seja uma sociedade, sempre vamos ver o coletivo através de uma ótica individual. O coletivo é “construído” pelos indivíduos que compartilham valores éticos, costumes, tradições, crenças,

que norteiam a política, a educação e demais aspectos da vida em sociedade. O individual antecede o coletivo, daí a importância da educação para um convívio social sadio.

Os estudiosos afirmam que o fenômeno religioso é um dos quatro pilares da cultura humana, sendo os outros três, a Filosofia, a Arte e a Ciência. É nas instituições de ensino que as crianças, adolescentes e jovens entram em contato com a Filosofia, com a Arte e com a Ciência. O mesmo deveria ocorrer com a Religiosidade, abordada como patrimônio cultural de todos os povos e, como tal, matéria de estudo e pesquisa.

O conhecimento abre a mente, mas o fundamentalismo religioso é extremamente nocivo para o indivíduo e para a sociedade. Ele promove a intolerância, a dificuldade de relacionamento entre grupos, destrói a integração e o respeito mútuo, não admite opiniões divergentes e se considera isento de erros.

Partimos do pressuposto que “a ignorância é a mãe da intolerância” e que a única maneira de forjar a convivência pacífica entre as religiões é através da informação e do conhecimento. Esta é a razão que justifica a apresentação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências das Religiões, que tem o intuito de contribuir para a construção de uma sociedade harmoniosa, tolerante para com os diferentes, fundamentada na ética e no respeito às minorias. Destacamos, aliás, a criação recente do Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa (21 de janeiro), o que corrobora a pertinência deste projeto para a nossa instituição e para o país.

2. Justificativa

O fenômeno religioso, enquanto objeto de análise reconhecido pela ciência, remonta ao nascimento das Ciências Sociais. Ao fazermos uma análise dos autores e da produção teórica dos fundadores das Ciências Sociais verificamos que eles se debruçaram sobre o fenômeno religioso. Émile Durkheim escreveu o clássico “*As formas elementares da vida religiosa*”. Max Weber, não menos famoso, escreveu “*A ética protestante e o espírito do capitalismo*”. Marcel Mauss, sobrinho de Durkheim, deu valiosa contribuição com seus estudos sobre a dádiva. Embora não haja registro escrito, Karl Marx teria dito que “a religião é o ópio do povo”. Ter dito ou não, não é a questão. Porém é inegável que o controle ideológico exercido pela religião fez parte do objeto de estudo e das preocupações teóricas de Marx. Estes autores, dentre muitos outros que se dedicaram a compreender o fenômeno religioso, nasceram no século XIX e deram o melhor de sua produção no início do século XX.

Para Durkheim, o sagrado é o traço essencial dos fenômenos religiosos e se define por estar em oposição ao profano. Sagrado e profano fariam de dois mundos contrários, em torno dos quais gravita a vida religiosa. As coisas e seres sagrados, segundo ele,

protegeriam o indivíduo e a comunidade das interdições, enquanto os seres e coisas profanas seriam os elementos submetidos às interdições e só entrariam em contato com os primeiros através de ritos prescritos pela crença que sustenta essa divisão do mundo. O sagrado seria um anseio de potência, de uma energia que agiria sobre o profano. Este é um vértice no estudo da religiosidade que procura compreender a organização social, a partir de algumas categorias utilizadas como referenciais.

Rudolf Otto teorizou sobre o sagrado em sua obra homônima. Ele fala de uma dimensão especial da existência a que chama de "mistério tremendo e fascinante". Otto aborda o sagrado como uma categoria que denota a manifestação do *numen*, que é uma palavra derivada do latim que significa “vontade divina”, “atuação divina” ou “essência divina”, caracterizando algo totalmente distinto de qualquer outra experiência. Desta forma, o sagrado apresenta-se como uma realidade de ordem absolutamente diversa da realidade natural. Descrevendo as características desse fenômeno, esse autor fala da experiência do *mysterium tremendum*, uma vivência fascinante perante o ser ou objeto sagrado.

O romeno Mircea Eliade, outro clássico teórico da fenomenologia das religiões, em seu livro "*O sagrado e o profano*", elogia Otto e diz que seu sucesso como estudioso de religiões se deve a essa nova perspectiva que passou a abraçar. Em vez de estudar termos como Deus e religião, ambos analisaram vários tipos de "experiência religiosa" dos seres humanos. Sua maior contribuição foi a diferenciação entre **Sagrado e Profano**. Eliade começa com uma definição muito simples do que é o sagrado: é o oposto de profano. Em seguida, põe-se a considerar o significado dessas palavras para o senso-comum. Sagrado indica algo que é separado e consagrado; profano denota aquilo que está em frente ou fora do templo. Porém, indo mais a fundo no conceito, Eliade acredita que o homem entra em contato com o sagrado porque este se manifesta como algo totalmente diferente do profano, independentemente do espaço da manifestação. Muita profanação acontece dentro dos Templos e coisas muito sagradas acontecem em espaços popularmente chamados de profanos. Para Eliade a diferenciação entre o Sagrado e o Profano está na intenção do ato e não no espaço onde ele ocorre. Ele chama esta manifestação de **hierofania**, palavra grega que significa, literalmente, "*algo sagrado está se revelando para nós*". É o que sempre acontece, não importa se o sagrado se manifesta em uma pedra, numa árvore, num animal, numa imagem ou em Deus. Para Eliade, a vivência do sagrado não é, em si mesma, religiosa. Para que a experiência religiosa aconteça torna-se necessário, não tanto a presença de divindades, mas a convicção de que é possível experimentar um princípio de unicidade. Quando o sagrado assume esta dimensão torna-se compreensível a necessidade de conferir significado a todos os atos fundamentais da vida, sejam eles a alimentação, a reprodução, a sexualidade, o trabalho e o lazer. O sagrado não implica a crença em Deus, nos deuses ou em seres imateriais. Ele é para o ser humano a fonte da consciência de sua existência no

mundo. Neste sentido, é um fenômeno interno que se complementa ao externo. Dostoiévski dizia que a relação do homem com o criador é constitutiva do seu próprio ser. Para ele, se o homem perdesse sua fé na possibilidade de ser integrado ao Divino, perderia até mesmo sua forma externa.

Esta bipolaridade entre o interno e o externo caracteriza um intercâmbio contínuo entre sujeito e cultura, sujeito e realidade compartilhada. A possibilidade de criar símbolos e ações que veiculem as concepções resultantes de sua experiência de vida para a realidade cultural, leva o ser humano a ter uma vivência estética e transcendente. E esta experiência se caracteriza pela aprendizagem da apreensão do seu ser como transcendendo a sua experiência imediata e alcançando uma possibilidade de viver além do tempo e do espaço.

Uma outra hipótese interpretativa da natureza ambivalente do sagrado nos é proposta por Georges Bataille, em particular em sua obra *O Erotismo*. Para ele a ambivalência do sagrado e do profano não é mais do que a expressão da polaridade antropológica que caracteriza a própria polaridade humana. É a eterna luta entre o bem e o mal, não fora, mas dentro de cada ser humano. Em todos os níveis da existência humana é possível surpreender uma clivagem entre duas esferas, entre estes dois mundos. O mundo sagrado é o universo das interdições enquanto o mundo profano corresponde ao das transgressões. Para Sigmund Freud a morte e a sexualidade constituem as interdições por excelência, necessárias ao processo de hominização.

Sigmund Freud produziu o texto *Totem e Tabu*, resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre Antropologia Cultural, no que se refere às origens das civilizações, dedicando uma longa passagem à questão do horror ao incesto como ponto nodal da criação da civilização humana. Neste texto Freud foi influenciado Jung. As hipóteses junguianas que associam o delírio psicótico com a produção mítica dos povos primitivos, apresentadas em seu livro “Sobre a Psicologia da Demência precoce” (*Über die Psychologie der Dementia praecox*), de 1906, encantaram o mestre da psicanálise. Foi a leitura desse livro que despertou em Freud o interesse por Jung. A aproximação entre neurose, mitologia dos povos primitivos e infância se constituiriam nos temas de *Totem e Tabu*. Nele Freud fortalece sua tese sobre o complexo de Édipo e introduz a discussão no campo antropológico. Esta redução dos mitos fundantes da cultura à sexualidade será considerada por Carl G. Jung um reducionismo e este foi o estopim para o seu distanciamento teórico com Freud. Tal distanciamento alargou-se devido aos divergentes pontos de vista de ambos sobre o fenômeno religioso. Freud considerava que a necessidade religiosa expressava uma infantilidade da psique. Jung, ao contrário, dava muita importância ao fenômeno religioso, considerando-o estruturante.

A partir dessas breves pontuações feitas por alguns autores pode-se perceber que o foco de interesse dos representantes clássicos da Fenomenologia da Religião está na

experiência humana do numinoso, na construção do si-mesmo e na relação com o “outro”, constituindo-se em elemento-chave para a história da humanidade.

Dentro dessa perspectiva torna-se mais que justificável a criação de uma área específica de conhecimento, as Ciências das Religiões, a fim de estimular estudos e pesquisas que contribuam para uma compreensão cada vez maior do ser humano e da vida em sociedade.

Quanto ao nome do curso, não foi utilizado “Ciência da Religião” porque o singular tende a pressupor a existência de **um** método científico e de **um** objeto unitário. Entretanto, quem prefere falar de “Ciências das Religiões” o faz porque está convencido tanto do pluralismo metodológico quanto do pluralismo do objeto.

3. Histórico

Na história da educação brasileira, o Ensino Religioso sempre se constituiu numa questão de fé e de doutrinação religiosa, amplamente exercida por apenas uma vertente. Até a expulsão dos Jesuítas pelo Marques de Pombal o ensino ficou praticamente restrito aos seminários e colégios católicos. Esta situação perdurou durante todo o período colonial, uma vez que a escola pública ainda não existia. Introduzida durante o Império, a incipiente rede pública foi ampliada a partir de 1930, porém o Ensino Religioso continuou sendo doutrinário e uma prerrogativa da Igreja Católica.

Com a implantação do regime republicano deu-se a separação entre Estado e Igreja. A primeira Constituição da República (1891) estabeleceu que “seria laico o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”. Apesar deste dispositivo a Igreja Católica continuou exercendo o Ensino Religioso na escola pública. Com a crescente complexidade da realidade sócio-cultural do Brasil, a Constituição de 1934, em seu artigo nº 153, menciona pela primeira vez o Ensino Religioso: “O Ensino Religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aprendiz (...) e continuará matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”. Desde então a matrícula facultativa e o princípio da confissão religiosa do aprendiz se consolidaram numa espécie de ranço histórico, que foi mantido na Constituição Cidadã de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esta última, ao ser sancionada, oferecia um Ensino Religioso confessional e sem ônus para o Estado. Os legisladores deram esta redação por entenderem que, sendo o Ensino Religioso uma prerrogativa das igrejas, estas deveriam arcar com os custos de tal atividade. Assim sendo, a concepção do Ensino Religioso nas escolas públicas continuou sendo a mesma de sempre: uma questão de fé e de doutrinação religiosa.

Esta situação foi alterada em 1997 com a aprovação de um substitutivo de autoria

do Deputado Federal Pe. Roque, que resultou na Lei nº 9.475, que teve a seguinte redação:

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

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

§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso.

Esta Lei apresenta alguns avanços ao considerar o Ensino Religioso como “parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”, assim como atribuir aos sistemas de ensino a incumbência de regulamentar e definir os conteúdos, bem como o estabelecimento de normas para a habilitação e admissão dos professores. Sem dúvida, este foi um grande passo para que o Ensino Religioso deixasse de ser tratado apenas como uma questão de fé e prerrogativa dos credos confessionais. Entretanto, ainda está longe dele ser abordado como uma área do conhecimento científico, indispensável para o exercício da convivência pacífica em relação ao diferente, bem como para a compreensão do mundo moderno, onde as disputas entre os diferentes credos religiosos se misturam com a política, produzindo as mais sangrentas guerras já presenciadas pela humanidade. Sem o conhecimento dos diferentes fundamentalismos religiosos não é possível compreender as motivações dos grupos e países beligerantes.

O conhecimento das motivações religiosas dos diferentes povos adquire em nossa época sua maior importância. Neste momento, a humanidade vive um profundo paradoxo. De um lado, vivemos um movimento direcionado para o conhecimento do outro, uma abertura para saber quem é aquele diferente de nós mesmos. Aqui no ocidente esta tendência se expressa simbolicamente no crescente interesse pelo feminino, pelas minorias marginalizadas, pela ecologia, pelo conhecimento do inconsciente, pela meditação, pela yoga, e pelas mais diversas expressões religiosas. Numa sociedade patriarcal, o feminino é o “outro”, assim como o “outro” é tudo aquilo que não é conhecido. A aceitação do outro, a tolerância pelo diferente, constitui-se em peça chave para a constituição do ser humano. A aceitação do "outro" faz-se através do exercício da tolerância. Por outro lado, as falhas no processo de aceitação do outro se constituirão em distúrbios, que se apresentarão em uma gama enorme de possibilidades, desde a má formação da personalidade, no nível individual, até a formação de grupos organizados, ou mesmo de países, que atacam seus semelhantes por se sentirem ameaçados pela diferença do outro. Neste momento, a humanidade vive a exacerbação dos aspectos narcísicos da personalidade coletiva, reforçados pela excessiva

valorização da verdade individual, da força e da competição em detrimento do relacionamento tolerante e do bem-estar comum. As duas polaridades deste paradoxo se apresentam equivalentes no mundo de hoje. Não poder identificá-las, não saber analisá-las, leva o ser humano a deixar-se arrastar pelas circunstâncias do mundo moderno, sem compreender as verdadeiras raízes que estão sob os maiores e mais perversos conflitos vividos pela humanidade.

O Estudo das Religiões na escola pública tem por objetivo dar aos discentes a oportunidade de acesso ao conhecimento da origem das diversas tradições religiosas, dos mais diferentes povos, desde a antiguidade até nossos dias, sem interferir na sua opção religiosa. Entrar em contato com o outro, respeitando as diferenças, é um exercício de convivência pacífica e de construção da cidadania. A função do Estado não é a de privilegiar este ou aquele credo, mas garantir o direito do cidadão de professar o credo de sua escolha. Este direito somente será garantido se houver o exercício da tolerância, se for cultivado o respeito ao outro, se for exercitado o convívio com a diferença. Estas qualidades não são inatas ao cidadão, elas são ensinadas, aprendidas e exercitadas. Sendo assim elas são prerrogativas da escola pública e não de um segmento religioso. Sendo tratado como área do conhecimento científico, o ensino Religioso na escola pública assumirá sua verdadeira dimensão, que é a compreensão dos aspectos históricos, sociológicos, antropológicos e psicológicos do fenômeno religioso. Desde um passado remoto a humanidade busca o transcendente. Cada povo, cada cultura, cada período histórico construiu uma relação específica com o sagrado. Esta dimensão é estruturante para a formação psico-social de cada indivíduo e ao mesmo tempo é estruturante em relação à convivência harmônica e pacífica dos diferentes grupos em sociedade.

Para além da fé, o estudo do fenômeno religioso na escola pública, deve recuperar a história das diversas religiões, dos mais diferentes povos, desde a antiguidade até hoje, dando aos discentes a oportunidade de compreender as relações que o ser humano estabelece com o transcendente, com o divino, com o sagrado, e de como ele aplica suas crenças nas relações que estabelece com a sociedade em que vive, e consigo próprio. Esta nova concepção de Ensino Religioso contou com a atuação marcante do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (instalado em junho de 1995 em Florianópolis), ao conseguir que o Ensino Religioso fosse:

1. considerado como parte integrante da formação básica do cidadão;
2. assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil;
3. desenvolvido sem quaisquer proselitismos.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o Ensino Religioso marca um fato histórico na educação brasileira: pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram encontrar o que há de comum numa proposta

educacional que tem como objetivo o Transcendente. Como os PCN do Ensino Religioso compreendem a sistematização do fenômeno religioso a partir das raízes das tradições religiosas: orientais, ocidentais e africanas, há necessidade de um profissional de educação conhecedor da complexidade sócio-cultural da questão religiosa, capacitado para transmitir os conteúdos referentes às mais diversas tradições religiosas, sem proselitismo, doutrinação ou preconceito. Assim como para as demais áreas, a política dos PCN do Ensino Religioso pressupõe a elaboração ou revisão dos currículos e a respectiva capacitação do quadro do magistério público. Desta forma, para atender às novas necessidades dos profissionais de educação, face aos novos ditames da legislação em vigor, a Comissão Permanente de Ensino Religioso da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba solicitou ao PPGS - Programa de Pós-Graduação em, Sociologia - a criação do Curso de Especialização em Ciências das Religiões – CECR – com o objetivo de capacitar os professores da rede pública que ministram a disciplina de Ensino Religioso.

Atendendo a esta solicitação, o CECR foi criado em 14/10/2004, pela Resolução nº 40/2004 do CONSEPE, tendo iniciado seu funcionamento em abril de 2005, com a participação de 45 discentes. Dado o êxito do CECR, tendo sido registrada uma evasão mínima depois de seis meses de funcionamento (apenas cinco discentes), a Comissão Permanente de Ensino Religioso da Secretaria de Educação do Estado solicitou a criação de um Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões, visando a formação específica do professor da disciplina Ensino Religioso.

Além do magistério, outra área que demonstra um grande potencial é a da formação teológico-filosófica, que ganha um espaço cada vez maior junto à população de todas as idades, que busca novos conhecimentos na área da religiosidade. Considerado um dos pilares cultural da humanidade, o fenômeno religioso necessita de um lugar próprio na academia, devendo ser considerado matéria científica e objeto de teorização, conduzido de forma interdisciplinar, combinando estratégias que estimulem um novo perfil de indivíduos, menos fundamentalistas, mais tolerantes e propensos ao diálogo, devendo ser considerado matéria de estudo e pesquisa.

Assim sendo, a proposta do presente Projeto Político Pedagógico é a criação de um Curso de Graduação em Ciências das Religiões, funcionando na modalidade e Presencial.

4. Objetivos

O Curso de Graduação em Ciências das Religiões tem por objetivo geral capacitar o profissional em Ciências das Religiões, doravante denominado **religiólogo**, para exercer a docência na disciplina atualmente denominada *Ensino Religioso* na rede pública e privada, tratando o fenômeno religioso como característica cultural dos povos e patrimônio da

humanidade, passível de ser estudado e pesquisado. Este novo tratamento do fenômeno religioso possibilitará o cumprimento da legislação vigente dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso nas escolas.

Embora a palavra religiólogo pareça estranha, ela é apenas um designativo para aquelas pessoas que se dedicam ao estudo das religiões, enquanto componente do ser humano, que traz grandes e graves conseqüências para a vida pessoal, grupal, social e planetária. Este termo será acrescentado à lista de profissionais que se qualificam no estudo, na pesquisa e na compreensão do ser humano. Assim como o sociólogo estuda a sociedade, o biólogo a vida, o psicólogo a psique, o religiólogo tem como material de estudo tanto o fenômeno religioso, enquanto dimensão ontológica do ser humano, quanto nas relações que este estabelece com a sociedade.

5. Componentes Curriculares

Atendendo o objetivo proposto, o Curso de Graduação em Ciências das Religiões terá um total de 2880 (duas mil, oitocentas e oitenta) horas, distribuídas pelos componentes curriculares conforme a legislação em vigor, presentes nos anexos deste projeto:

- 1) Lei n. 9.475, de 22 de Julho de 1997, que dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- 2) Diretrizes Curriculares para o curso de Filosofia*, conforme RESOLUÇÃO Nº 17 DO CNE/CES, de 13 de março de 2002, visto que o Conselho Nacional de Educação ainda não regulamentou as DC específicas para os cursos de Ciências das Religiões.

* Na CAPES há uma área própria: Filosofia, Teologia e Ciências da Religião

COMPONENTES CURRICULARES

Conteúdos Curriculares	CH	Créditos	%
1. Conteúdos Básicos Profissionais	1935	129	67%
1.1 Conteúdos Básicos	660	44	23%
1.2 Conteúdos Profissionais	870	58	30%
1.3 Estágio Curricular	405	27	14%
2. Conteúdos Complementares	945	63	33%

2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios	660	44	23%
2.2 Conteúdos Complementares Optativos	180	12	06%
2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis	105	07	04%
TOTAL	2.880	192	100%

2. Conteúdos Básicos

2.1 Conteúdos Básicos

Disciplinas	Créditos	CH	Pré-requisitos
Antropologia das Religiões	04	60	Não há
Ciências das Religiões	04	60	Não há
Alimentos Sagrados: Ritos e Interdições	03	45	Não há
Psicologia do Fenômeno Religioso	04	60	Não há
Bases do Monoteísmo	03	45	Não há
Espiritualidade e Saúde	03	45	Não há
Mitanálise do Tempo Religioso	04	60	Mitocrítica e Mitanálise
Ética I	04	60	Não há
Introdução aos Sistemas Simbólicos	04	60	Não há
Estudos Etnográficos	03	45	Não há
Estruturas Antropológicas do Imaginário	04	60	Não há
Mitocrítica e Mitanálise	04	60	Estruturas Antropológicas do Imaginário
SUB-TOTAL	44	660	

1.2 Conteúdos Profissionais

Mitologias do Oriente Médio	05	75	Não há
Mitologias Greco-Romana e Nórdica	05	75	Não há
Mitologias Indígenas e Afro-Brasileiras	05	75	Não há
Religiões Orientais	05	75	Não há
Judaísmo e Cristianismo Primitivo	05	75	Não há
Islamismo e Cristianismo Medieval	05	75	Não há
Reformas na Cristandade	04	60	Não há
Novas Expressões Religiosas	04	60	Não há
Fundamentos Sócio-Históricos da Educação	04	60	Não há
Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação	04	60	Não há

Fundamentos Psicológicos da Educação	04	60	Não há
Política e Gestão da Educação	04	60	Não há
Didática	04	60	Não há
SUB-TOTAL	58	870	

1.3 Estágio Curricular

Estágio Supervisionado I	04	60	Não há
Estágio Supervisionado II	04	60	<u>Não há</u>
Estágio Supervisionado III	03	45	<u>Não há</u>
Estágio Supervisionado IV	04	60	<u>Não há</u>
Estágio Supervisionado V	04	60	<u>Não há</u>
Estágio Supervisionado VI	04	60	<u>Não há</u>
Estágio Supervisionado VII	04	60	<u>Não há</u>
SUB-TOTAL	27	405	

2. Conteúdos Complementares

2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios

Introdução às Estruturas Antropológicas do Imaginário	03	45	Não há
Metodologia do Trabalho Científico	03	45	Não há
Pesquisa Aplicada às Ciências das Religiões	03	45	Não há
<u>Introdução ao Latim</u>	04	60	Não há
Oficina de Teatro	04	60	Não há
Arte Sacra Greco-Romana	04	60	Não há
Arte Sacra Indígena e Afro-Brasileira	04	60	Não há
Arte Sacra Oriental	04	60	Não há
Arte Sacra Judaico-cristã	04	60	Não há
Arte Sacra Islâmica e Medieval	04	60	Não há
Festas Religiosas Populares	04	60	Não há
Trabalho de Conclusão de Curso	03	45	Não há
SUB-TOTAL	44	660	

2.2 Conteúdos Complementares Optativos – 12cr/180 hs

Dos créditos acima, o aluno deverá cursar no mínimo 3 créditos do Eixo Temático II e 3 créditos do Eixo Temático III

2.2.1. Eixo Temático I - Conteúdos complementares optativos da formação pedagógica

Economia da Educação	04	60	Não há
Fundamentos da Administração da Educação	04	60	Não há
Educação Sexual	03	45	Não há
Fundamentos Biológicos da Educação	04	60	Não há
Antropologia da Educação	03	45	Não há

2.2.2. Eixo Temático II - Conteúdos complementares optativos da formação pedagógica

Planejamento e Gestão escolar	04	60	Não há
Currículo e Trabalho Pedagógico	04	60	Não há
Pesquisa e Cotidiano Escolar	04	60	Não há
Educação e Inclusão Social	03	45	Não há
<u>Legislação sobre o Ensino Religioso</u>	03	45	Não há

2.2.3. Eixo Temático III - Conteúdos complementares optativos da formação pedagógica

Avaliação da Aprendizagem	04	60	Não há
Seminário de Problemas Atuais em Educação	04	60	Não há
Alfabetização de Jovens e Adultos: Processos e Métodos	04	60	Não há
Educação e Movimentos Sociais	04	60	Não há
Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação	03	45	Não há
Seminário de Educação Ambiental	03	45	Não há

2.4. Conteúdos optativos gerais

Alquimia	04	60	Não há
Ciclo arturiano	04	60	Não há
Desafios do cristianismo contemporâneo	04	60	Não há
Escolas de Mistérios	04	60	Não há
Geometria Sagrada	04	60	Não há
Gênero e Religião	04	60	Não há
Gnose	04	60	Não há
Heresias	04	60	Não há
Iniciação	04	60	Não há
Jung e o simbolismo religioso	04	60	Não há
Messianismo	04	60	Não há
Mitos da criação	04	60	Não há
Plantas Sagradas	04	60	Não há
<u>Religião e Direitos Humanos</u>	04	60	Não há
Trajetória do Espiritismo	04	60	Não há
Xamanismo	04	60	Não há
Tópicos Especiais em Ciências das Religiões I	01	15	Não há
Tópicos Especiais em Ciências das Religiões II	02	30	Não há
Tópicos Especiais em Ciências das Religiões III	03	45	Não há
Tópicos Especiais em Ciências das Religiões VI	04	60	Não há

2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis

Jornada em Ciências das Religiões I	01	15	Não há
Jornada em Ciências das Religiões II	01	15	Não há
Jornada em Ciências das Religiões III	01	15	Não há
Jornada em Ciências das Religiões IV	01	15	Não há
Jornada em Ciências das Religiões V	01	15	Não há

Jornada em Ciências das Religiões VI	01	15	Não há
Jornada em Ciências das Religiões VII	01	15	Não há
SUB-TOTAL	07	105	

6. Marco Teórico e Metodologia

Os componentes curriculares do Curso de Graduação em Ciências das Religiões foram estruturados em quatro eixos principais.

- a) Eixo Teórico
- b) Eixo Metodológico
- c) Eixo Específico
- d) Eixos da Licenciatura

O Eixo Teórico trabalhará os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Estes conteúdos darão a sustentação teórica necessária para a formação pluralista desejada.

O Eixo Metodológico está estruturado para a formação do pesquisador na área das ciências das religiões. Das várias teorias existentes sobre a decodificação dos sistemas simbólicos, este PPP optou pelo instrumental proposto pelas Estruturas Antropológicas do Imaginário, de Gilbert Durand, como marco teórico e instrumental metodológico privilegiados.

O Eixo Específico tratará nos primeiros quatro períodos letivos das religiões pagãs e politeístas. Nele serão abordadas as mitologias Ocidentais e Orientais, bem como as indígenas e afro-brasileiras. Do quinto ao sétimo período letivo serão abordadas as religiões monoteístas e no oitavo período as novas expressões da religiosidade, resultantes do processo de globalização. Como religião é cultura, este eixo está dedicado ao estudo das manifestações culturais características de cada período histórico, a partir da análise da arquitetura, pintura, escultura, música, dança e teatro de cada expressão religiosa.

Finalmente, o Eixo da Licenciatura, voltado para a formação do docente em todos os níveis. A metodologia a ser utilizada no curso privilegiará o uso de imagens em todas as suas formas de apresentação, desde um gráfico até as digitalizadas, sem prejuízo das aulas expositivas, estimulando sempre a participação discente. Embora presencial, será estimulada a aula virtual em até vinte por cento do conteúdo programático, preparando assim o corpo docente para uma futura oferta do curso na modalidade a distância.

7. Estágios Supervisionados

O Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Ciências das Religiões é entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, o discente se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do ensino e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o Estágio Curricular Supervisionado supõe uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em ambiente institucional de

trabalho e de um aluno estagiário.

O estágio como um componente curricular obrigatório é norteado e articulado pelos princípios da relação teoria-prática e da integração ensino-pesquisa e extensão. A aproximação do estudante à realidade de sua futura atuação profissional e a sua vivência, ainda durante a formação inicial, será trabalhada pelos professores orientadores e pelo professor responsável pela turma de estágio sob a forma de várias atividades definidas nos projetos de estágio dos alunos.

A prática curricular presente nos estágios se constitui em um conjunto de atividades teórico-práticas que têm como objeto de trabalho os elementos comuns presentes nas práticas profissionais dos docentes, gestores e especialistas que atuam, principalmente, na rede pública de ensino.

O aluno estagiário do Curso de Graduação em Ciências das Religiões realizará sete estágios ao longo do curso:

Os estágios I, II estão voltados para as atividades de observação do aluno estagiário junto ao professor-regente que ministra nas escolas a disciplina “Ensino Religioso”;

Nos estágios III e IV o aluno estagiário iniciará uma aproximação/participação maior junto aos docentes no momento das atividades teórico-práticas, participando em conjunto com o professor do planejamento e da regência da disciplina “Ensino Religioso”;

Nos estágios V e VI os alunos realizarão, as atividades de regência sob a orientação do professor do campo de estágio, ficando este como observador e avaliador; No estágio VII os alunos deverão realizar e concluir o projeto de pesquisa e intervenção que foram elaborados na disciplina Metodologia Científica II, a fim de vivenciar a experiência integrada com os demais profissionais do campo de estágio, que culminará com o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

2.1 Objetivo Geral do Estágio:

Propiciar ao aluno estagiário o conhecimento da prática pedagógica desenvolvida no campo de estágio, a partir da caracterização, contextualização e análise desta prática na escola e na sociedade, e da vivência de experiências pedagógicas de docência no campo do Ensino Religioso.

2.2 Objetivos Específicos:

Estágio I e II:

- Aproximar o aluno da realidade na qual irá atuar possibilitando-lhe a compreensão desta realidade e de suas determinações.
- Propiciar uma visão sobre e a partir da realidade da escola que possibilite ao aluno uma compreensão contextualizada e de conjunto da prática educativa.

- Examinar as condições em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, caracterizando e problematizando a prática pedagógica nela realizada.

Estágio III e IV:

- Aprender o processo de planejamento e regência do trabalho pedagógico realizado na disciplina “Ensino Religioso”.
- Oportunizar a participação do aluno-estagiário na dinâmica da sala de aula, em cooperação com o trabalho do professor-regente de classe.

Estágio V e VI:

- Assumir a experiência da regência da disciplina “Ensino Religioso” sob a orientação e avaliação do professor-regente.
- Elaborar, executar e avaliar planos de ensino nas áreas de conhecimento específico.

Estágio VII:

- Executar propostas de ensino, novas atividades, oficinas pedagógicas e outras ações educativas envolvendo temáticas específicas e interdisciplinares, a partir das necessidades identificadas no seu projeto de pesquisa.
- Elaborar e defender o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

8. Laboratório MATIAS GUIZANDA de estudos religiosos

O **objetivo** deste Laboratório é o estudo de textos religiosos em seu sentido amplo. Tanto textos orais de manifestação religiosa popular, quanto textos escritos das mais variadas épocas e lugares, como também os textos da tradição clássica greco- latina, da tradição judaico-cristã, da tradição muçulmana, da religiosidade do extremo oriente (notadamente, China, Japão e Coreia), da tradição indo-européia do Oriente Médio (hititas, persas e indianos), da tradição em línguas semitas do oriente médio (Suméria, Babilônia, Acádia, Fenícia, Egito, Chipre), da tradição cristã com seus desdobramentos pelas Idades Média e Moderna e na Modernidade contemporânea. De particular interesse para o Laboratório são os fenômenos religiosos do Nordeste do Brasil – especialmente o Nordeste Oriental – que amplamente se apóiam nas diversas culturas indígenas e africanas e na raiz ibérica da cultura brasileira. Neste sentido, notadamente o messianismo e os processos inquisitoriais do Brasil colonial, além do chamado “crime de curandeirismo” no período republicano, são temas prioritários para as atividades do Laboratório.

O Laboratório tem como meta encontrar esses textos, adquiri-los, conservá-los, estudá-los (transcrição, tradução, interpretação), torná-los disponíveis para acesso aos

pesquisadores interessados e (re)publicá-los. Espera-se, em todas as fases do processo, o envolvimento dos pesquisadores em Ciências das Religiões, cada qual em sua especialidade, bem como a participação ampla dos alunos, que terão a oportunidade de acompanhar e desenvolver uma etapa completa do ciclo de estudos. O produto gerado pelo Laboratório será divulgado tanto por meio de publicações próprias, como pela revista *Religare – Revista de Ciências das Religiões*. Será incentivada e realizada a participação em congressos, simpósios, Grupos de Estudos oficializados na base CNPq, semanas de estudo e disciplinas da Graduação.

O nome do Laboratório é uma homenagem a um réu do Tribunal do Santo Ofício de Portugal, preso na primeira década do século XIX no Recife. Guizanda foi acusado de portar uma “bolsa de mandinga” com escritos não cristãos. A sonoridade africana do seu nome, a acusação de feitiço para “fechar o corpo” com a mandinga, o fato de declarar-se cristão e o uso de bolsas semelhantes pelos malês baianos de orientação muçulmana no mesmo período histórico, tornam este personagem histórico uma síntese ideal para perceber a formação religiosa plural inicial do nosso povo, caracterizada pelo hibridismo de crenças.

9. Flexibilização curricular

A flexibilização será proporcionada pela oferta de conteúdos optativos de tal forma que o estudante possa escolher os mais importantes para o seu projeto pessoal. Sua participação em eventos científicos, grupos de pesquisa e extensão universitária será computada para fins de integralização curricular, desde que acompanhada de certificação. A participação em evento científico com apresentação de trabalho receberá pontuação diferenciada, definida regimentalmente pelo Colegiado do Curso. Concluído o curso, o aluno poderá cursar as disciplinas da outra formação, integralizando os conteúdos no prazo mínimo de 2 (dois) períodos letivos e no máximo de 4 (quatro) períodos letivos.

A **Jornada de Ciências das Religiões** será um evento acadêmico de conteúdo flexível, organizado por uma comissão composta pelos professores que ministraram aulas no período e por estudantes. Cada evento contará com a presença de um convidado especial que fará uma palestra sobre um tema específico, seguida da apresentação/exposição dos trabalhos teóricos e artísticos realizados durante o período letivo. Estando cada período letivo destinado a uma determinada cultura ou época histórica, será estimulada a apresentação de trabalhos que visem retratar o que foi aprendido sobre a cultura ou o período histórico, estudados em suas múltiplas manifestações.

10. Integração entre Graduação e Pós-Graduação

O Curso de Graduação em Ciências das Religiões está profundamente integrado com

a pós-graduação visto que nasceu dela. Seu surgimento se deu em razão do êxito alcançado pela Pós-Graduação em Ciências das Religiões, que mantém o Curso de Mestrado e também os de Especialização e Extensão em Ciências das Religiões.

11. A Tutoria

No atual Projeto Político Pedagógico está previsto que as funções de Tutoria serão desempenhadas pela Coordenação do Curso durante o primeiro período letivo, função que será desempenhada pelo Coordenador dos Estágios Supervisionados.

No 7º período o discente formalizará a escolha de um orientador, responsável pela orientação da monografia e pelo aconselhamento do discente na escolha dos conteúdos optativos e flexíveis, oferecidos pelo Curso ou fora dele, que mais se adequem à formação pretendida. A escolha do docente será oficializada junto a coordenação do curso.

12. Trabalho de Conclusão de Curso

No 7º período letivo os estudantes iniciarão sua monografia e ao final deste, serão avaliados por uma Comissão Examinadora, composta pelo Coordenador do curso (membro permanente), pelo Orientador e por um professor convidado, especialista no tema da monografia que emitirão um parecer técnico sobre o trabalho monográfico.

No final do 8º período e também do curso, a avaliação do TCC será pública. A apresentação coletiva envolvendo estudantes, orientadores e professores, certamente promoverá uma elevação na qualidade dos trabalhos apresentados, em função do processo de crítica e autocritica implícitos neste processo.

Esta avaliação tem por objetivo:

a) Preparar o aluno para enfrentar processos seletivos na área acadêmica ou fora dela. Acreditamos que a defesa pública é um tipo de avaliação transparente, didática, e uma excelente oportunidade para o estudante treinar seu desempenho pessoal na apresentação em público. Depois de submetidos a experiências diversificadas de avaliação do seu trabalho, certamente estará mais seguro para enfrentar este mesmo processo quando da seleção de mestrado, se esta for sua opção.

b) Quanto à programação de atividades: A Coordenação do curso, ao estar envolvida diretamente na avaliação dos projetos de monografia e na Banca Examinadora dos TCCs, certamente ficará mais próxima das necessidades dos estudantes, inclusive para fazer o elenco das disciplinas optativas a serem oferecidas a cada semestre de modo a atender os interesses dos alunos.

13. Prêmio Honorífico Mahatma Gandhi

Os melhores Trabalhos de Conclusão do Curso de Graduação em Ciências das Religiões concorrerão ao “Prêmio Honorífico Mahatma Gandhi”, conforme os seguintes critérios:

- I. Será agraciado apenas 1 (um) concluinte a cada encerramento de curso.
- II. Será considerado vencedor do “Prêmio Mahatma Gandhi” o concluinte que obtiver a maior nota, resultante da aplicação da seguinte equação:

$$X = CRE \times Nca/Ncs + (PME \times 0,5) + TCC$$

Coeficiente de premiação para alunos concluintes:

- a) CRE = coeficiente de rendimento escolar
 - b) Nca = número de créditos acumulados
 - c) Ncs = número de créditos solicitados
 - d) PME = Participação em Pesquisa, Monitoria e Extensão
 - e) TCC = Nota do Trabalho de Conclusão de Curso
- III. Não haverá premiação quando o resultado final for menor que 7 (sete).
 - IV. Em caso de empate será considerado vencedor o aluno que possuir o maior CRE.
 - V. O Prêmio Honorífico Mahatma Gandhi consistirá de um Certificado e da indicação oficial para a publicação de um artigo extraído da monografia em uma revista indexada Qualis Nacional A.
 - VI. O resultado será divulgado no momento da premiação, durante a solenidade de colação de grau.

A Comissão julgadora será constituída pelos seguintes membros:

- a) Coordenador do Curso de Ciências das Religiões
- b) Chefe do Departamento de Ciências das Religiões
- c) Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões
- d) Um docente do Curso de Graduação em Ciências das Religiões
- e) Um docente externo ao curso.

14. Sistema de Recuperação do Discente

No caso de reprovação em **uma** ou, **no máximo duas** disciplinas, o aluno entrará no **Sistema de Dependência**, onde será atendido individualmente ou em grupo pelo professor da disciplina, ou por outro professor, designado pela Coordenação. A recuperação do(s) aluno(os) reprovado(s) poderá ser feita intensivamente durante os recessos, ou extensivamente durante o período letivo subsequente à reprovação, ficando a escolha à critério da Coordenação do Curso. No entanto, se o aluno ficar em mais do que 2 (duas) dependências, ele deverá refazer todo o semestre, com exceção das disciplinas em que ele obteve aprovação. Cada período letivo será pré-requisito do subsequente, sendo desejável que a matrícula contemple todas as disciplinas oferecidas no período. Caso isso não possa acontecer, o estudante deverá se matricular obrigatoriamente em **pelo menos uma** disciplina.

15. Perfil profissional

Tentando superar a abordagem polarizada imposta pelo dualismo da realidade que, por ser polarizada, normalmente conduz a uma formação dicotomizada, o Curso de Graduação em Ciências das Religiões se propõe a dar uma formação holística, integral, não excludente. Para isso a estrutura pedagógica do curso está amparada nas seguintes premissas:

a) Compatibilização entre o especialista e o generalista – Consideramos que qualquer posição estremada entre especialização/generalização é prejudicial. Entendemos que o desafio para a formação do mestrando consiste em descobrir o ponto de equilíbrio que combine o máximo de especialização, sem perda da visão de conjunto, e uma generalidade que não comprometa o aprofundamento do conhecimento.

b) Capacidade de pensar o local simultaneamente com o global – O processo de globalização em curso recoloca em novos parâmetros as conexões presentes entre esses dois níveis da dimensão sócio-espacial, exigindo o desenvolvimento da capacidade de refletir, relacionar e agir tanto nos planos: local e regional, nacional e mundial. Entendemos que é necessário tornar o discente apto para acompanhar esse fluxo dialético entre pólos que não se excluem e que se influenciam mutuamente.

c) Necessidade de exercitar uma efetiva visão interdisciplinar – A complexidade crescente da realidade social caminha no sentido contrário à compartimentalização do conhecimento. A cristalização das barreiras disciplinares e a perda da permeabilidade entre os diversos campos do saber limitam a compreensão da realidade. Importa, pois, aceitar o desafio de articular disciplinas, conhecimentos, linguagens e práticas visando uma construção integradora.

d) Exercício do olhar pluridimensional – A experiência tem demonstrado que a compreensão e explicações unidimensionais da realidade são muito pouco fidedignas. A constituição do real é sempre mais plural que singular e sua interpretação exige que se observem as múltiplas dimensões que o condicionam;

e) Integração entre subjetividade e objetividade - Aqui atenta-se para a necessidade de superar a postura mecanicista que reduz a realidade apenas aos seus aspectos observáveis e quantificáveis. Integrar os significados, valores, emoções, sentimentos e motivos que movem a vida e fazem do ser humano, humano. Capacitar o egresso do programa a fazer uma leitura dialética da realidade, que conjugue a objetividade e a subjetividade do fenômeno religioso é um dos nossos objetivos.

f) Estímulo a reflexão crítica - Este, talvez, seja o principal aspecto a ressaltar na formação do egresso. Criticar significa julgar, avaliar, duvidar e estabelecer critérios. Implica numa atitude questionadora e curiosa que busca o outro lado daquilo que está dado.

A crítica é o sal do saber. É ela que permite o desvendamento dos discursos. É ela quem previne a reprodução mecânica dos saberes que povoam nosso tempo midiático.

g) Integração da dimensão ética nas práticas sociais – A ciência se divorcia da ética sempre que se coloca a serviço dos sistemas econômicos e das estruturas de poder. A ciência sempre perde a dimensão ética dos fatos quando substitui o ser humano como o centro de suas preocupações, para assumir interesses corporativos. O fato de não existir conhecimento valorativamente neutro torna a dimensão ética inseparável da produção e aplicação do saber.

h) Estimular a capacidade de ser simultaneamente agente e sujeito de sua formação – É necessário que o ensino superior deixe de atuar como mero instrumento de transmissão de conhecimentos e informações e adote a perspectiva de preparar o futuro egresso para enfrentar os problemas colocados pelas mudanças vertiginosas de um mundo globalizado, de uma sociedade tecnicista e, paradoxalmente, de religiões que emergem e se propagam por todos os continentes.

i) Ser um Profissional competente – Mais do que em qualquer período da história, hoje se requer competência no desempenho do exercício profissional. O Curso de Graduação em Ciências das Religiões tem como eixo estruturador a pesquisa. A competência profissional está intimamente relacionada com a capacidade de buscar informações, processá-las, analisá-las e, a partir delas, propor análises explicativas.

16. Competências e Atitudes e Habilidades

O Curso de Graduação em Ciências das Religiões formará um egresso capaz de:

- Identificar, questionar e se posicionar frente aos problemas religiosos que emergem da realidade social no mundo contemporâneo;
- Identificar nas Ciências das Religiões um instrumento analítico e propositivo para a compreensão dos conflitos sócio-culturais e políticos do mundo contemporâneo.
- Elaborar uma reflexão crítica sobre a interconexão entre a teoria, a pesquisa e a prática religiosa.
- Desenvolver as habilidades e competências necessárias para a pesquisa de temas e textos religiosos.

17. Campo de atuação profissional

A licenciatura em Ciências das Religiões capacitará para docência em todos os níveis, sobretudo na disciplina “Ensino Religioso” no ensino básico, conforme determinação da LDB, podendo atuar também como pesquisador ou consultor junto a órgãos de pesquisa

públicos e privados, organizações governamentais e não governamentais e entidades confessionais.

18. Sistemática de concretização do PPP e Avaliação

Para a concretização deste PPP são necessárias algumas providências:

- a) Criação do Departamento de Ciências das Religiões para dar suporte à lotação dos futuros docentes que o integrarão.
- b) Para que o DCR e a coordenação do Curso de Graduação possam funcionar desde o momento de sua criação, já lhes foram destinadas duas salas administrativas.
- c) Para que seja garantida a avaliação permanente do curso será constituída uma COMISSÃO PERMANENTE DE AVALIAÇÃO, composta por um docente do Departamento de Ciências das Religiões, um docente externo e um representante dos alunos, eleita pelo colegiado do curso e renovada na mesma época da eleição para a coordenação. Esta Comissão terá a responsabilidade de apresentar um relatório anual das atividades desenvolvidas pelo Curso de Graduação em Ciências das Religiões, a partir de enquetes realizadas juntos aos docentes e discentes do curso. Mais do que mera formalidade, estes relatórios traçarão as reformulações de percurso para a melhoria do curso. Estes relatórios de avaliação serão encaminhados anualmente para conhecimento da Comissão Permanente para Melhoria do Ensino (CPME) da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB.

ANEXO I

EMENTAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES LICENCIATURA

EIXO TEÓRICO:

1. ANTROPOLOGIA DAS RELIGIÕES

Gênese da antropologia. Espaço e Tempo antropológico. Cultura e natureza. Identidade cultural. Identidade étnica. Etnicidade e estrutura social. O fenômeno religioso. Mito e rito. Ethos e cosmovisão.

2. CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

Pressupostos do estudo científico das religiões. As Ciências das Religiões; Relações entre Ciências das Religiões com a teologia e com a Filosofia das religiões. Ateísmo. Agnosticismo. As escolas fenomenológicas. As escolas histórico-religiosas. As escolas sociológicas clássicas. As escolas sociológicas contemporâneas. As escolas psicológicas. As escolas antropológicas.

3. ALIMENTOS SAGRADOS: RITOS E INTERDIÇÕES

Alimentação e religião. Bebidas e alimentos sagrados. Rituais e interdições alimentares nas diversas religiões. História da alimentação. Folclore alimentar. Plantas sagradas. Dietética popular e qualidade dos alimentos. Sistemas alimentares e Patrimônio Imaterial. Representações sociais da alimentação.

4. PSICOLOGIA DO FENÔMENO RELIGIOSO

As diferentes abordagens do fenômeno religioso na perspectiva da Psicologia antiga e contemporânea. A alma como objeto da especulação metafísica. O comportamento enquanto objeto de investigação científica. Freud: a religião enquanto neurose, Jung: a religião enquanto natureza arquetípica. Frankl: a dimensão noética como fator de cura. O fenômeno religioso na perspectiva Transpessoal. Estudos atuais sobre o fenômeno religioso.

5. BASES DO MONOTEÍSMO

Conceitos de Deus, Sagrado, Religião e Religiosidade nos formatos do monoteísmo. Aproximações conceituais: Fundamentalismo religioso, Sincretismo, Ecumenismo, Escatologia. A(s) teologia(s) das religiões monoteístas. Afinidade e singularidade. Paradigmas teológicos como objetos de estudos das Ciências das Religiões.

6. ESPIRITUALIDADE E SAÚDE

Dicotomia cartesiana mente/corpo. Relações mente/corpo (metafísica). História da medicina psicossomática. Processo multifatorial do adoecimento. Aspectos biopsicossociais do adoecimento (distúrbios depressivos, respiratórios, dermatológicos, reumatológicos, neoplásicos). Neuroimunomodulação. Psiconeuroimunologia. Estresse. Coping (enfrentamento religioso/espiritual). Religião e saúde mental. Terapias alternativas (cognitivo-comportamental, hipnose,

meditação, exercícios, relaxamento). Saúde holística. Medicina popular. Humanização da equipe de saúde.

7. MITANÁLISE DO TEMPO RELIGIOSO

Conceito de História diante do tempo mítico: o tempo histórico e o tempo religioso. Os usos da História no entendimento do fenômeno religioso: uma abordagem conceitual e analítica através da Mitanálise. Religião, religiosidade e o seu papel identitário. Pré- história: o *deslumbramento* do homem e o transcendente. Religiões orientais: origens e ramificações. Religiões ocidentais: origens e ramificações.

8. ÉTICA I

Definição de ética. Diferença entre ética e moral. Consciência, Autonomia e Coerência. Juízo de valor. Código de ética. Noção de Bem e Mal. Deus e a idéia de Bem, o Demônio e a idéia de Mal: origens e trajetória do reducionismo dualista. A ética e sua base fundamental na Transcendência do Mundo.

EIXO METODOLÓGICO:

9. INTRODUÇÃO ÀS ESTRUTURAS ANTROPOLÓGICAS DO IMAGINÁRIO

O contexto histórico-científico. As raízes da Teoria de Gilbert Durand no conhecimento ocidental. Metodologia. A exploração do imaginário. Vocabulário e métodos do Imaginário. As hermenêuticas e as convergências. Psicologismo metodológico. Mito e semantismo. Os regimes da imagem. A reflexologia e o imaginário. As estruturas do imaginário. O imaginário lusitano e o imaginário brasileiro.

10. ESTUDOS ETNOGRÁFICOS

Como realizar observações e entrevistas *in loco*. Técnicas para recolher dados objetivos e subjetivos. Técnicas para registro e compilação dos dados. Técnicas para filtrar e interpretar dados.

11. INTRODUÇÃO AOS SISTEMAS SIMBÓLICOS

O simbólico como campo de estudo. Trocas simbólicas. Capital simbólico. Consumo dos objetos simbólicos. Signo, significado e significante.

12. PESQUISA APLICADA ÀS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

A imagem, o imaginário e a imaginação. O imaginário e a cultura. O trajeto da imagem e o retorno na modernidade. A escola francesa do imaginário. Técnicas de pesquisa.

13. ESTRUTURAS ANTROPOLÓGICAS DO IMAGINÁRIO

Noções em torno das Estruturas Antropológicas do Imaginário. A atualidade do quadro teórico. O sentido do imaginário no debate cultural e seus usos hodiernos e científicos. A teorização sobre o imaginário e suas vertentes possíveis. Aprofundamento das noções e usos das Estruturas Antropológicas do Imaginário. A cultura brasileira e o imaginário.

14. MITOCRÍTICA e MITANÁLISE

Os métodos e o sentido do imaginário. Noções metodológicas de outras áreas do conhecimento em torno das Estruturas Antropológicas do Imaginário (EAI).

Mitocrítica e Mitanálise como proposições metodológicas específicas das EAI e sua aplicabilidade.

15. METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO

Elaboração do projeto da monografia. Construção e recorte do objeto. Formulação do problema e hipóteses. Pesquisa bibliográfica. Pesquisa de campo. Construção e aplicação do instrumental de coleta de dados. Sistematização dos dados. Normas para redação do trabalho científico. Normas da ABNT.

16. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Redação final e defesa pública da monografia.

CONTEÚDOS CURRICULARES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

17. MITOLOGIAS DO ORIENTE MÉDIO

Mitologia suméria e assírio-babilônica. Mitos Cosmogônicos e Teogônicos. Os templos e as Escolas Iniciáticas. Conceitos de morte, reencarnação, dualidade, polaridade. Conceitos de Bem e Mal.

18. MITOLOGIAS GRECO-ROMANA E NÓRDICA

Formação do mundo e nascimento dos deuses. A revolta dos Titãs. Origem da humanidade. Olimpo. Mitologia épica. Os Mistérios de Elêusis. As divindades e o nascimento do Império Romano. Panteão nórdico. Ciclo do Anel: de Wagner a Tolken. Nietzsche e o crepúsculo dos deuses.

19. MITOLOGIAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS

Análise das culturas: Navajos, Sioux, Anassassis, Olmeca, Tolteca, Zapoteca e Asteca. Inca e Maia. Tupi-guaranis, Macro-Jê e Aruak. Religiões afro-brasileiras: Candomblé, Umbanda, Quimbanda. Estrutura mítica, ritualística e institucional. Orixás, Babalorixás. Yalorixás. Iniciações e transmissão do Axé. O Sacrifício animal. O jogo de Búzios. A incorporação.

20. RELIGIÕES ORIENTAIS

Origens do Taoísmo. Confucionismo e os governantes. As invasões indo-européias. Ramayana e Mahabarata. Os Vedas. Cosmogonia e teogonia védica. Budismo. Budismo Zen e Budismo Tibetano. As quatro nobres verdades, o nobre caminho de oito passos, o Dharma, a Sangha, o Samsara e a roda da vida, o Nirvana. Algumas características: o budismo como religião não-teísta, não-especulativa, não-tradicional e experimental. Principais divisões internas: Hinayana, Mahayana e Vajrayana; a expressão Zen no Japão, o Budismo Tibetano e outras variações. Xintoísmo.

21. JUDAÍSMO E CRISTIANISMO PRIMITIVO

História do povo hebreu. Abraão e o Monoteísmo. As doze tribos de Israel e sua história. Livro sagrado do povo hebreu e seu idioma. Interpretação Bíblica e suas traduções. O Templo e a Sinagoga. Festas Judaicas e seus significados. Os profetas. Escritos Sagrados ou Hagiógrafos. O contexto romano e judaico do surgimento do Cristianismo. O Jesus Histórico: teorias e abordagens. A Igreja e o Estado Romano. A elaboração dos textos sagrados e as reações das comunidades cristãs. As

conversões dos pagãos e dos povos germânicos. Os Padres da Igreja e a formação da teologia cristã. Contestações internas e externas: as heresias e o cisma. Análise dos evangelhos apócrifos.

22. ISLAMISMO E CRISTIANISMO MEDIEVAL

Origens do Islã. O Profeta Muhammad. O Islamismo e as Cruzadas. Império Otomano. Influência do Islã no Ocidente. A Alquimia. Os cinco pilares do Islã. A Jihad. O Alcorão. Estrutura do Alcorão. Divisão para leitura e recitação. Alcorão e cultura islâmica. História do Cristianismo Medieval. O cristianismo latino na Alta Idade Média. A conversão dos bárbaros e a luta contra o Islã. A reforma gregoriana. A teocracia papal. O tomismo. As heresias e outras contestações à Igreja. A crise da cristandade e do papado no final da Idade Média.

23. REFORMAS NA CRISTANDADE

A Reforma Protestante e o nascimento do movimento evangélico. A *renovação* do cristianismo. O conceito de múltiplas reformas na cristandade. As correntes e denominações evangélicas e seu crescimento pelo mundo. O ecumenismo contemporâneo. Pentecostalismo e movimentos derivados. As grandes instituições evangélicas.

24. NOVAS EXPRESSÕES RELIGIOSAS

O Desencantamento do Mundo e as Religiões contemporâneas. Religiões Mediúnicas. Doutrina Espírita. Imortalidade da Alma. Reencarnação. Mediunidade. Comunicabilidade com os Espíritos. Lei da Evolução. Lei de Causa e Efeito. Lei Moral. Novos movimentos de antigas tradições. O retorno da magia e da feitiçaria na pós-modernidade. O universo virtual da web e a fé. As novas espiritualidades e o reencantamento do mundo.

CONTEÚDOS CURRICULARES COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS

25. INTRODUÇÃO AO LATIM

O amplo contexto em que a língua era usada: onde, por quem, quando, em que circunstâncias. As diversas variedades do latim: clássico, escrito, falado, vulgar. As pronúncias do latim: tradicional, restaurada e eclesiástica. Estudo da oração: sujeito e predicado. As funções sintáticas e o sistema de casos. Primeira, segunda e terceira declinação. Verbos regulares no indicativo, imperfeito, imperativo e futuro. O verbo irregular “sum”. Leitura e interpretação de textos simples, nos quais são aplicados os conceitos acima estudados.

26. OFICINA DE TEATRO

Jogos dramáticos, construção de personagens, improvisação teatral, construção de cenas a partir de temas das grandes mitologias do mundo.

27. ARTE SACRA GRECO-ROMANA

Arquitetura. Escultura. Pintura. Danças Sagradas. Indumentária e Aparatos religiosos.

28. ARTE INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA

Pintura corporal. Plumagem. Totens. Cestaria. Cerâmica. Esculturas. Máscaras. Indumentária e Aparatos religiosos.

29. ARTE SACRA ORIENTAL
Arquitetura. Escultura. Pintura. Danças Sagradas. Indumentária e Aparatos religiosos
30. ARTE SACRA JUDAICO-CRISTÃ
Arquitetura. Escultura. Pintura. Danças Sagradas. Indumentária e Aparatos religiosos
31. ARTE SACRA ISLÂMICA E MEDIEVAL
Concepções de arte: no Alcorão, no Islamismo e na Cristandade Medieval.
Arquitetura. Escultura. Pintura. Indumentária e Aparatos religiosos
32. FESTAS RELIGIOSAS POPULARES
Festas populares religiosas das grandes tradições do mundo, em seus aspectos ritualísticos.

CONTEÚDOS CURRICULARES ESPECÍFICOS DA LICENCIATURA

33. FUNDAMENTOS ANTROPO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO
Estudo dos saberes teóricos, do surgimento das idéias, do pensamento e das linguagens que dão suporte a ações substanciais que orientam processos de ensino-aprendizagem.
34. FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO
Estudo da contribuição das Ciências Sociais e Humanas para a compreensão do fenômeno educativo e sua aplicação no processo de formação do educador.
35. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO
Estudo dos saberes teóricos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem humana aplicados ao processo de ensino-aprendizagem.
36. POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
O campo de estudo da disciplina e seu significado na formação do educador. A política, a legislação e as tendências educacionais para a Educação Básica, no contexto das mudanças estruturais e conjunturais da sociedade brasileira. Políticas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil e, particularmente, na Paraíba, a partir da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Modelos organizacionais de escola e formas de gestão. Princípios e características da gestão escola participativa. Práticas organizacionais e administrativas na escola. Gestão educacional e desafios do cotidiano escolar. Profissionais da educação: formação, carreira e organização política.
- 37. DIDÁTICA**
A didática e suas dimensões político-social, técnica humana e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem; O objeto da didática; Pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática; Tendências pedagógicas e a didática; Planejamento de ensino; O ato educativo e a relação professor-aluno.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

38. ESTÁGIO SUPERVISIONADO I e II

Desenvolver atividades de observação do aluno estagiário junto ao professor-regente que ministra nas escolas a disciplina “Ensino Religioso”;

39. ESTÁGIO SUPERVISIONADO III e IV

O aluno estagiário inicia uma aproximação/participação maior junto aos docentes no momento das atividades teórico-práticas, participando em conjunto com o professor do planejamento e regência da disciplina “Ensino Religioso”;

40. ESTÁGIO SUPERVISIONADO V e VI

O aluno realiza, sob a orientação do professor do campo de estágio, as atividades de regência, ficando o professor como observador e avaliador;

41. ESTÁGIO SUPERVISIONADO VII

O aluno deve realizar e concluir o projeto de pesquisa e intervenção que foi elaborado na disciplina Metodologia Científica II, que redundará no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

CONTEÚDOS CURRICULARES OPTATIVOS GERAIS

42. ALQUIMIA

Origem da alquimia. Alquimia e Filosofia no Ocidente e Oriente. Os metais e o seu simbolismo. A pedra filosofal. Laboratório alquímico. Os primeiros alquimistas. A alquimia na Idade Média. A alquimia na Renascença. A alquimia na Idade Moderna. A alquimia e a arte. A alquimia no Oriente. A alquimia nos dias atuais e sua relação com a Física, a Medicina e a Psicologia.

43. CICLO ARTURIANO

Eleonor de Aquitânia e o trovadorismo. O amor cortez. A busca pelo Graal. Objetos como Graal. Os Templários. A busca na Idade Média. Teses contemporâneas sobre o Graal.

44. DESAFIOS DO CRISTIANISMO CONTEMPORÂNEO

Resgate histórico do protestantismo. Igrejas Protestantes Históricas. Pentecostalismo. Neo- Pentecostalismo. Cristianismo antes e depois do Concílio Vaticano II. Teologia da Libertação. Movimento carismático.

45. ESCOLAS DE MISTÉRIOS

Hermetismo. Maçonaria. Rosa Cruz. Teosofia. Eubiose. Antroposofia.

46. GEOMETRIA SAGRADA

A geometria egípcia. Fundamentos sagrados da geometria. Pitágoras e a música. Platão e os sólidos platônicos. A geometria das catedrais medievais. Os fundamentos simbólicos da geometria medieval.

47. GÊNERO E RELIGIÃO

As deusas primitivas. A mulher na mitologia. Matriarcado e Matrilinearidade. A mulher nas religiões monoteístas. Consequências da Revolução Sexual dos anos 60. Novos conceitos de Mulher e Feminino.

48. GNOSE

Origem da Gnose. Conceitos de Pleroma, Demiurgo e Sophia. Arianismo. Mandeísmo. Maniqueísmo. Marcionismo. Nestorianismo. Valentinianismo. Os Essênios. Evangelhos Apócrifos. Manuscritos do Mar Morto.

49. HERESIAS

O conceito de heresia, o pecado e a apostasia. A unidade cristã e as heresias em outras religiões. Os primeiros hereges e a doutrina da punição. As heresias medievais: integração ou repressão. A justiça principesca e as culpas religiosas. A Inquisição medieval. Direito processual investigativo. As heresias modernas. As Inquisições cristãs modernas. O cristianismo e as heresias no mundo contemporâneo.

50. INICIAÇÃO

O processo de iniciação nas Escolas de Mistérios do Egito e da Grécia. Os Grandes Iniciados da antiguidade: Hermes Trismegistos, Apolônio de Tiana. Os Heróis Civilizadores: Rama, Gilgamesh. A moderna iniciação na Maçonaria e RosaCruz.

51. JUNG E O SIMBOLISMO RELIGIOSO

O si-mesmo e a Sombra. Simbolismo alquímico. Símbolos gnósticos do si-mesmo. Estrutura e dinâmica do si-mesmo.

52. MESSIANISMO

Origens do messianismo. Manifestações da crença na vinda ou retorno de um divino libertador. Sebastianismo. Quinto Império. Super-Homem hegeliano. Juazeiro, Canudos, Contestado. Os novos movimentos milenaristas-messiânicos brasileiros. Borboletas Azuis.

53. MITOS DA CRIAÇÃO

O despertar cosmogônico. Criação vinda de cima. Criação vinda de baixo. Os dois criadores. A divisão dupla e quádrupla do universo. Mito do eterno retorno.

54. PLANTAS SAGRADAS

Plantas Ritualísticas: antigas civilizações, andinas, indígenas e afro-brasileiras. Plantas Alucinógenas: uso terapêutico, ritualístico e profano. Plantas para Incensar, Benzer e Proteger. Plantas Alimentícias, Medicinais e Tóxicas. Ayuaska e Peyote.

55. RELIGIÃO E DIREITOS HUMANOS

As raízes teológicas dos direitos humanos no Ocidente. Os direitos humanos modernos como secularização dos princípios cristãos. A influencia da idéia de fraternidade universal na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. A contribuição das religiões mundiais para a promoção dos direitos humanos na contemporaneidade. Os fundamentalismos religiosos e os direitos humanos. Diálogo inter-religioso e direitos humanos. Uma teologia ecumênica para a paz. Ética das religiões universais e direitos humanos. Por uma fundamentação religiosa dos direitos e das responsabilidades humanas. A Teologia da libertação e os direitos humanos.

56. TRAJETÓRIA DO ESPIRITISMO

Codificação Espírita. Espiritismo e a Existência de Deus. Princípios da Doutrina Espírita. Imortalidade da Alma. Reencarnação. Mediunidade.

57. XAMANISMO

Obtenção dos poderes xamânicos. Iniciação xamânica. Curas mágicas. O simbolismo da indumentária e dos tambores. Ritos e Mitos. Obrigações.

58. TÓPICOS ESPECIAIS EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES I

Conteúdo com a duração de 01 (um) crédito, com ementa e programa variáveis, de acordo com o tema a ser abordado pelo professor da disciplina.

59. TÓPICOS ESPECIAIS EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES II

Conteúdo com a duração de 02 (dois) créditos, com ementa e programa variáveis, de acordo com o tema a ser abordado pelo professor da disciplina.

60. TÓPICOS ESPECIAIS EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES III

Conteúdo com a duração de 03 (três) créditos, com ementa e programa variáveis, de acordo com o tema a ser abordado pelo professor da disciplina.

61. TÓPICOS ESPECIAIS EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES IV

Conteúdo com a duração de 04 (quatro) créditos, com ementa e programa variáveis, de acordo com o tema a ser abordado pelo professor da disciplina.

CONTEÚDOS OPTATIVOS DO EIXO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

62. FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Contexto histórico da criação das teorias de administração. A racionalização do trabalho e a consolidação do capitalismo.

63. EDUCAÇÃO SEXUAL

Atitudes e valores com relação à educação sexual. A Filosofia da educação sexual. Desenvolvimento psicosssexual: infância, adolescência e idade adulta. Educação sexual na família e na escola: metodologia e linguagem. Manifestações da sexualidade e problemas de natureza psicossocial. A evolução da educação sexual. Sexualidade e historicidade. A dimensão social da sexualidade.

64. FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Análise crítica dos fatores bióticos e abióticos sobre os processos comportamentais e educativos.

65. ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O fenômeno – educação dentro da cultura humana. As manifestações educacionais e as manifestações culturais. A escola como organização cultural complexa. Os elementos do processo educativo primário: a família, a escola, o Estado. O pensamento educacional no ocidente Platão e o Estado; e oriente: Rousseau e o homem natural; Dewey e a inteligência funcional; Pitágoras e Hermes Trimegisto Gurd Jieff e Castanêda.

66. CURRÍCULO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Os diferentes paradigmas no campo do currículo: as tendências tradicionais, crítica e pós-crítica. O processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. O currículo, as normas e a política educacional brasileira. O currículo e a construção do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola.

67. PESQUISA E COTIDIANO ESCOLAR

Impactos da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. O espaço da pesquisa no cotidiano escolar. Profissão docente e epistemologia da prática. A/O educadora/educador-pesquisadora/pesquisador.

68. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A noção de inclusão social e direitos humanos. Elementos constitutivos do sistema de exclusão/inclusão social: as pessoas, as instituições sociais. Desigualdade social e diversidade. Processo/produto da construção do conhecimento e inclusão social. Pertencimento social e relações sociais. Fundamentação teórica e metodológica da educação inclusiva. Práticas educacionais, estratégias de inclusão social. A inclusão como construção do indivíduo cidadão. Identidade pessoal, protagonismo social e construção do projeto de vida na escola. Educação inclusiva e políticas públicas.

69. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Concepções de educação e avaliação. Princípios ou pressupostos, funções, características e modalidades da avaliação. A prática da avaliação. Propostas alternativas de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Avaliação e mecanismos intra-escolares: recuperação, reprovação, repetência e evasão.

70. LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso a Constituição e a LDB. História do Ensino Religioso no Brasil. Sobre a adequação da denominação “Ensino Religioso. Sobre a proibição constitucional do proselitismo religioso nas escolas.

71. SEMINÁRIO DE PROBLEMAS ATUAIS EM EDUCAÇÃO

Estudo de problemas atuais em educação. Sua relação com o contexto sócio-econômico, cultural e político e seu entendimento com expressões de fenômenos da formação social brasileira.

72. ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSOS E MÉTODOS

A concepção de analfabetismo e de alfabetização; a alfabetização: implicações teórico- metodológicas e políticas; leitura e escrita no processo de alfabetização e pós- alfabetização; movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira.

73. EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Os movimentos sociais como espaço educativo na formação da cidadania. A relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento, no âmbito dos movimentos sociais. A questão da articulação da educação não-formal com o sistema formal de ensino e o papel dos movimentos sociais. As tendências e perspectivas da educação dos movimentos populares na realidade brasileira hoje. O caráter educativo e a especificidade do movimento sindical na atualidade brasileira.

74. INTRODUÇÃO AOS RECURSOS AUDIOVISUAIS EM EDUCAÇÃO

Abordagem de um processo de comunicação educacional: o audiovisual (imagem fixa e ou sequência, combinada com fala ou música e/ou efeitos sonoros) desde sua perspectiva técnica (suporte físico) a aspectos de criação de imagem, de seqüenciação, de montagem da estrutura da mensagem e características de seu uso.

75. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Contribuir para uma consciência crítica e criativa sobre as questões ambientais, entendendo-se como crítica, a compreensão da origem e a evolução dos problemas ambientais, considerando-se para tanto, os aspectos biológicos, físicos e químicos, bem como os sócio-econômicos, políticos e culturais. Dentro do atual contexto tecnológico, desenvolvendo a plena cidadania e conseqüentemente, garantindo a qualidade de vida, utilizando para tanto o uso racional dos recursos naturais em benefício das gerações atuais e futuras.

CONTEÚDOS FLEXÍVEIS

76. JORNADA DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES I

Apresentação/exposição dos trabalhos práticos desenvolvidos por professores e alunos durante as disciplinas do primeiro período.

77. JORNADA DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES II

Apresentação/exposição dos trabalhos práticos desenvolvidos por professores e alunos durante as disciplinas do segundo período.

78. JORNADA DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES III

Apresentação/exposição dos trabalhos práticos desenvolvidos por professores e alunos durante as disciplinas do terceiro período.

79. JORNADA DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES IV

Apresentação/exposição dos trabalhos práticos desenvolvidos por professores e alunos durante as disciplinas do quarto período.

80. JORNADA DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES V

Apresentação/exposição dos trabalhos práticos desenvolvidos por professores e alunos durante as disciplinas do quinto período.

81. JORNADA DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES VI

Apresentação/exposição dos trabalhos práticos desenvolvidos por professores e alunos durante as disciplinas do sexto período.

82. JORNADA DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES VII

Apresentação/exposição dos trabalhos práticos desenvolvidos por professores e alunos durante as disciplinas do sétimo período.