

EMBATES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Mailson Fernandes Cabral de SOUZA³⁹

Nadia Pereira Gonçalves de AZEVEDO⁴⁰

Resumo: O presente artigo tem por objetivo mostrar o funcionamento discursivo do Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR) a fim de explicitar como os sentidos sobre o ensino religioso são constituídos e postos em circulação em seu discurso. Para compor o arcabouço teórico-metodológico dessa investigação, será utilizada a Análise do Discurso de linha francesa. Foram mobilizados os conceitos de formação ideológica, formação discursiva, efeitos de sentido e condições de produção. Para a composição do *corpus*, foi selecionada uma nota pública emitida pelo órgão em que o CNRDR se pronuncia sobre a questão.

Palavras-chave: Ensino religioso. Análise do Discurso. Comitê Nacional de Respeito à Diversidade religiosa.

Abstrac: *This paper aims to show the discursive functioning of the Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR) in order to explain how the senses about religious teaching are constituted and put into circulation in their discourse. To compose the theoretical-methodological framework of this investigation, the french Discourse Analysis will be used. The concepts of ideological formation, discursive formation, effects of meaning and conditions of production were mobilized. For the composition of the corpus, a public note issued by the CNRDR in which the body has ruled on the issue was selected.*

Keywords: *Religious education. Discourse Analysis. Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa.*

³⁹ Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (2017) e membro do grupo interinstitucional de pesquisa Religiões, Identidades e Diálogos. O presente artigo é o desdobramento de uma das análises realizadas na dissertação de mestrado do pesquisador. E-mail: mailsoncabral@yahoo.com.br

⁴⁰ Professora adjunta II da Universidade Católica de Pernambuco, atuando na Graduação em Fonoaudiologia e como professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ciências da Linguagem. E-mail: nadiaazevedo@gmail.com

Introdução

No contexto da educação brasileira, a presença do ensino religioso esteve, em seu início, diretamente associada ao modelo colonial português. A educação religiosa era uma questão de cumprimento de acordos entre a Igreja Católica e a coroa portuguesa, estando a educação sob a responsabilidade dos jesuítas (JUNQUEIRA, 2011). Com o advento das reformas pombalinas e a expulsão dos jesuítas do país, no século XVIII (1759), a formação educacional passou a ser de responsabilidade do Estado, que tomava por diretriz os ideais iluministas. No entanto, o ensino nesses novos moldes era destinado somente à elite:

O ensino da religião nesta fase passa pelo crivo da Inquisição e caracteriza-se como catequese dirigida aos índios, escravos e ao povo como um todo, pois a elite brasileira é educada nas escolas da Coroa (Portugal) (JUNQUEIRA, 2011, p. 37).

O que se desenvolve nessa época é o modelo do ensino da religião como meio de evangelização dos não cristãos, o que não entrava em conflito com os projetos do império e nem com os da aristocracia. Com a proclamação da República, em 1889, a liberdade de culto foi constitucionalmente garantida a todo e qualquer grupo religioso e a educação ministrada nas escolas da rede pública passou a ser de caráter leigo. Todavia, o que se impôs, na prática, foi um modelo de cooperação e aproximação entre Estado e religião, privilegiando a religião majoritária, em outros termos, o catolicismo⁴¹ (LEITE, 2011).

Será somente a partir do processo de redemocratização do Brasil e da Constituição de 1988 que o ensino religioso começará a tomar outra significação:

Quando da Constituinte, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, foi organizado um movimento nacional para garantir o ensino religioso. A ementa constitucional para o ensino religioso foi a segunda ementa mais popular que deu entrada na Assembleia Constitucional, pois obteve 78 mil assinaturas (JUNQUEIRA, 2011, p. 40).

Dessa forma, o texto constitucional passa a regulamentar a presença do ensino religioso, porém não fica estabelecido se ele deve ser de caráter confessional ou não, nem lança diretrizes para o seu funcionamento:

⁴¹ Somente a partir da Constituição de 1934, o ensino religioso passa a ser facultativo para os alunos, mas de oferta obrigatória por parte da escola, permanecendo, no entanto, o seu caráter confessional.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

A fim de preencher essa lacuna, constará na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de Dezembro de 1996, que o ensino religioso deverá possuir as seguintes características: sem ônus para os cofres públicos, facultativo, confessional ou interconfessional (ALVES; JUNQUEIRA, 2011). Como se pode perceber, o ensino religioso ainda não se distancia de um sentido confessional, será com a revisão do artigo 33 da LDB que ele perderá o seu caráter teológico e passará a ser compreendido como uma área do conhecimento, ficando vedada qualquer forma de proselitismo ou de doutrinação religiosa no âmbito escolar. Em um novo texto, aprovado no ano seguinte, a Lei n. 9.475/97, a LDB passa a considerá-lo como uma disciplina básica na formação do cidadão e a expressão sem ônus para os cofres públicos é retirada (ALVES; JUNQUEIRA, 2011).

No ano de 2015, o ensino religioso se tornou pauta de uma audiência pública convocada pelo Superior Tribunal Federal a fim de discutir os modelos de ensino religioso que resguardassem o princípio da laicidade e pudessem assim estar na base nacional curricular comum de ensino. Dentre as entidades convocadas para a reunião estava o Comitê Nacional Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR). Trata-se de um colegiado formado por dez representantes da sociedade civil e dez representantes de diferentes ministérios do governo federal. Criado em 2014, o CNRDR tem a função de auxiliar a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República na elaboração de políticas públicas para a promoção e defesa da liberdade e da diversidade religiosa e lhe conferir caráter participativo. Em síntese, o órgão se constitui em uma tentativa de resposta ao problema da intolerância religiosa no país, comprometendo-se politicamente em seu discurso com valores que se articulam a partir da relação entre direitos humanos e diversidade religiosa, sendo esta última compreendida como um dos direitos humanos fundamentais.

Em razão disso, cumpre investigar o funcionamento do discurso do CNRDR a fim de entender os sentidos que se inscrevem em sua defesa do ensino religioso, haja vista a relevância desse órgão para se pensar as relações entre direitos humanos e diversidade religiosa. Para isso, faz-se necessário apresentar o aporte teórico-metodológico em que se ancora o presente estudo: a Análise do Discurso de linha francesa.

Sentidos em movimento: Análise do Discurso

Para a Análise do Discurso (doravante AD), os sentidos de um discurso não existem em si mesmos, como um dado *a priori*, tal como uma essência das palavras, mas se estabelecem a partir do processo sócio-histórico em que são produzidos e das posições ideológicas que lhes dão sustentação:

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014, p. 146-147 [grifos do autor]).

Sob essa perspectiva, os sentidos não se fecham nem são evidentes, isso porque a questão do sentido é uma questão aberta, posto que ele sempre está em curso (ORLANDI, 2004). Apesar disso, não é porque o sentido é aberto que o processo de significação não é administrado: “A ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários” (ORLANDI, 2004, p.31). Em síntese, o discurso é uma das instâncias materiais da relação linguagem-pensamento-mundo.

Nesse contexto, é importante assinalar que a noção de ideologia, para a AD, é concebida como o modo de funcionamento estruturante da relação entre linguagem e mundo no processo de significação (ORLANDI, 2004). A ideologia fornece as evidências do caráter material do sentido na medida em que faz com que uma palavra ou enunciado queiram dizer o que realmente dizem e ocultam, sob a impressão de transparência da linguagem, a materialidade do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014). Em razão disso, sujeito e sentido não são tratados como já existentes em si, mas como produção do efeito ideológico elementar, isto é, a interpelação dos indivíduos em sujeitos do seu discurso (PÊCHEUX, 2014), e essa produção ocorre na história: “O sentido não é dado mais do que o sujeito. Sentido e sujeito são produzidos na história, em outras palavras, eles são determinados” (MALDIDIER, 2003, p. 51).

Assim, o que se busca na AD não é o sentido verdadeiro, porém o real do sentido, ou seja, a materialidade histórica e linguística em que se inscreve o processo de significação (ORLANDI, 2004). Sob esse viés, o conceito de discurso designa um efeito de sentido entre os interlocutores. O efeito de sentido corresponde à constituição do sentido na relação existente entre os processos discursivos e a língua: “estando os processos discursivos na fonte de produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o *lugar material* onde se realizam os efeitos de sentido” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 172 [grifos dos autores]). Eles irão se constituir no

interior de uma matriz de sentido que se organiza no domínio de uma formação discursiva (doravante FD). Para Pêcheux (2014), a FD é o lugar em que se constituem os sentidos, por meio dela os indivíduos são interpelados em sujeito do seu discurso e ela exprime, na linguagem, as formações ideológicas (FIs) que lhe são correspondentes:

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 2014, p.147).

As FDs intervêm nas FIs como elementos capazes de materializar a contradição entre diferentes posições ideológicas, haja vista que o processo de assujeitamento ideológico ocorre no interior de uma FD (PÊCHEUX, 2014). A FI se caracteriza como um elemento possível de intervir em uma formação social como uma força em confronto com outras forças em uma conjuntura ideológica específica:

[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166).

Desse modo, uma FI comporta como um dos seus elementos uma ou mais FDs interligadas que regulam os dizeres na medida em que elas intervêm nas FIs como componentes, estando todos os dizeres do sujeito inseridos nas FDs.

Tanto as FDs como as FIs ocorrem em condições de produção (CP) determinadas. Essa noção compreende o domínio de constituição dos sentidos de um discurso com o seu exterior, isto é, a relação com as condições sócio-históricas em que são produzidos: “constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente” (BRANDÃO, 2012, p. 105). Em resumo, as CP designam tudo o que, para além da linguagem, constitui a materialidade histórica do discurso.

Tendo mostrado até aqui uma breve apresentação da AD e alguns de seus principais conceitos, na próxima seção serão expostos os procedimentos metodológicos mobilizados para a construção da análise.

Delimitação do *corpus* e procedimentos metodológicos de análise

Para a composição do *corpus* discursivo, foi selecionada a terceira nota pública emitida pelo CNRDR, em 2015. Na nota, são defendidos os seguintes pontos: a presença do ensino religioso na base curricular comum de ensino; que ele tenha os seus parâmetros curriculares definidos pelo poder público; que ele seja ministrado respeitando-se o princípio da laicidade.

A noção de *corpus* mobilizada para a análise foi a formulada por Courtine (2009). Para o autor, o plano de estruturação de constituição de um *corpus* discursivo em AD deve estar em relação com as condições de produção do discurso, sendo um *corpus* definido como:

[...] um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em um certo estado das CP do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, de fato, uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa (COURTINE, 2009, p. 54).

Uma vez estabelecido um conjunto potencial de discursos, delinea-se um campo discursivo de referência do qual serão extraídas sequências discursivas⁴² em processo de homogeneizações sucessivas que restringem o campo discursivo de referência, caucionado pelas condições de produção definidas no processo. Com a extração sucessiva de sequências discursivas, compõe-se um *corpus* discursivo em um processo de restrição e demarcação.

Para a composição do *corpus*, foram selecionadas cinco sequências discursivas para funcionarem como referência para a análise. O acesso a esse material se deu por meio da página do Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife localizada no *site* da Universidade Católica de Pernambuco. Os conceitos da AD mobilizados para a análise foram os de formação discursiva e ideológica, condições de produção e de efeitos de sentido.

As sequências discursivas selecionadas serão indicadas em negrito antes de sua apresentação e enumeradas cronologicamente. As marcações feitas aparecerão em itálico no texto e as análises seguirão em conjunto com cada sequência discursiva apresentada, sendo precedida por uma descrição da conjuntura sócio-histórica das condições de produção em que a nota pública foi produzida. Os termos CNRDR, comitê e colegiado aparecerem como sinônimos durante a análise.

⁴² As sequências discursivas são conceituadas por Courtine (2009, p. 55) como: “sequências orais ou escritas com dimensão superior à frase”. Apesar disso, o autor considera que essa noção é flexível, tendo em vista que a forma e natureza das sequências discursivas podem variar, a depender do tipo de abordagem que elas serão submetidas em cada análise.

O ensino religioso e deslizes de sentido da noção de religião

Em 2015, frente às discussões sobre as reformulações da base nacional curricular comum de ensino, o ensino religioso se torna objeto de disputa na política a respeito da viabilidade ou não da sua oferta, assim como a sua fundamentação pedagógica e teórico-metodológica passam a ser questionadas com maior ênfase. Nesse contexto, o então ministro do Superior Tribunal Federal, Luis Roberto Barroso, convocou uma audiência pública, a fim de subsidiar o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº4.439), proposta pela Procuradoria Geral da República, que discutia os modelos de ensino religioso nas escolas públicas sob uma perspectiva não confessional, assegurando o princípio de laicidade do Estado.

O pronunciamento do CNRDR, que se tornou a terceira nota pública emitida pelo órgão, aconteceu em quinze de junho de 2015, sendo o colegiado representado por Gilbraz de Souza Aragão, membro do comitê que apresentou o posicionamento do órgão sobre a questão durante a audiência.

Nessa nota, o ensino religioso é defendido em razão da sua importância na educação para o diálogo entre as tradições de fé e convicções filosóficas no país e pela necessidade da formação de uma consciência esclarecida e dialogal dos cidadãos sobre a história e a hermenêutica das religiões. Ao manifestar o seu posicionamento, o CNRDR também evoca, em seu pronunciamento, o inciso 1º do artigo 210 da Constituição, que assegura o ensino religioso como disciplina de matrícula facultativa em horário normal nas escolas públicas de ensino fundamental, o artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que versa sobre os princípios e finalidades que devem inspirar a educação, e o artigo 14 da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº4) de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação e inclui o ensino religioso como um dos componentes da formação básica comum:

Sequência discursiva 1

Lembramos que o Ensino Religioso já é disciplina das escolas públicas de ensino fundamental (*Cf. § 1º do art. 210 da Constituição Federal*) e parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo religioso. Trata-se, assim, de um componente curricular no âmbito da educação sistemática e formal, articulado com os princípios e fins da educação nacional, devendo contribuir para o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para a vida cidadã (*Cf. Art. 2º da LDB nº 9.394/96*). O Ensino Religioso integra a base comum de conhecimentos da Educação Básica, a qual é constituída por saberes e valores produzidos culturalmente, compreendidos como essenciais

ao desenvolvimento das habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania (Cf. art. 14 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010) (CNRDR, 2015, p. 1 [grifos dos pesquisadores]).

Ao se respaldar nos dispositivos legais mencionados, o discurso do comitê se inscreve em uma FD da legalidade, que produz o efeito de sentido de autoridade no seu dizer. Uma vez que se fundamenta nas leis que fornecem as diretrizes para a educação no Brasil, os sentidos do discurso se revestem de uma validade que assegura a credibilidade do discurso do colegiado. Inscrito nessa FD, o comitê passa a marcar o seu posicionamento acerca do ensino religioso:

Sequência discursiva 2

[...] o Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa defende que o Ministério da Educação publique diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Religioso, a fim de orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas pedagógicas, em consonância com os pressupostos legais e curriculares em vigor; e defende igualmente que o Conselho Nacional de Educação emita diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores de Ensino Religioso, em curso de licenciatura, nos termos do art. 62 da LDB nº 9.394/96. Defende também que o Supremo Tribunal Federal aceite a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 4.439) proposta pela Procuradoria Geral da República, para assentar que o Ensino Religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional (CNRDR, 2015c, p. 1 [grifos dos pesquisadores]).

Em sua defesa do ensino religioso, é possível perceber que a compreensão de laicidade que caracteriza o discurso do comitê é o da laicidade de princípio, isto é, a recusa da confessionalidade estatal, uma vez que a relação entre os cidadãos e Estado se restringe à política, não lhe cabendo a imposição de sua opinião sobre os cidadãos (LACERDA, 2014). Sob essa perspectiva, a laicidade não está em conflito com a existência do ensino religioso, desde que ele mantenha a sua natureza não confessional. O CNRDR procura afirmar que tanto a composição curricular como a formação dos professores que ministram a disciplina devem ser regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo CNE, a fim de que ele esteja devidamente estruturado como as demais disciplinas do ensino fundamental. Há, desse modo, uma defesa de que o ensino religioso se estabeleça de forma semelhante as demais disciplinas ofertadas na educação básica. É possível perceber nisso a presença de uma FD em educação que se articula com uma FD da legalidade, produzindo um efeito de necessidade de formação crítica dos cidadãos acerca da dinâmica dos fatos religiosos que permeiam a vida hodierna. Atrelado a isso, também se inscreve o sentido de que as diferentes crenças religiosas, assim como a ausência delas, constituem aspectos da realidade que devem ser estudados como questões socioculturais que contribuem para o entendimento das ações humanas.

Para o CNRDR, a fundamentação pedagógica do ensino religioso deve se assentar nas Ciências da Religião, campo do conhecimento que trata do tema religião sob uma perspectiva transdisciplinar:

Sequência discursiva 3

O Ensino Religioso, compreendido como campo de aplicação pedagógica da área de conhecimento das Ciências da Religião, numa visão transdisciplinar, não objetiva transpor conteúdos enciclopédicos e muito menos doutrinários para um ensino catequético, mas o desenvolvimento de processos de aprendizagem participativos, de construção de conhecimentos através de projetos de pesquisa, em conexão com as pautas de estudo e engajamento dos cientistas da religião (CNRDR, 2015c, p. 2 [grifos dos pesquisadores]).

Apesar de o comitê argumentar como deve ser o ensino religioso e sua importância na formação cidadã, ele não explica a função de ele existir na educação básica, tão somente trata do ensino religioso a partir do ponto que ele já existe. Um gesto de leitura possível para isso é o de que, pelo fato de o ensino religioso estar inscrito historicamente em uma FD confessional, e que sua oferta na educação básica se deu pela relação entre Igreja e Estado, ele possuiu uma função marcadamente proselitista na escola pública em sua origem, tal como foi assinalado por Junqueira (2011). Com a demanda de desidentificá-lo desse sentido e identificá-lo à perspectiva dos direitos humanos – isto é, a uma FD em direitos humanos –, o problema da função do ensino religioso é silenciado, recorrendo-se a valores como a cidadania e a educação e aos dispositivos legais para fundamentar a sua presença.

Há também uma perspectiva religiosa presente no discurso do CNRDR ao tratar da temática. Nas retomadas do termo religião por palavras sinônimas no texto, os sentidos deslizam entre uma FD em Ciências da Religião (FDcr), em que a religião é entendida enquanto fenômeno humano e uma FD teológica cristã (FDteo), em que a religião é compreendida como experiência e abertura para a transcendência. Nisso, é possível perceber o funcionamento da linguagem, uma vez que ele se dá na tensão entre a paráfrase (repetição) e a polissemia (diferença), produzindo o movimento dos sentidos no discurso (ORLANDI, 2004). A seguir, foram separadas as expressões que, ao longo da nota pública, identificam-se com as duas FDs mencionadas: FDcr: *tradições de fé e convicções filosóficas; fatos religiosos; as diferentes crenças e expressões religiosas; tradições religiosas; espiritualidades; grupos religiosos; o que é experimentado como sagrado em casa cultura; crenças da humanidade; tradições espirituais; convicções religiosas; experiência religiosa*. FDteo: *atitudes de abertura e cuidado para além de si; dimensão de transcendência da vida; o fenômeno humano de abertura para a*

transcendência; experiências humanas de transcendência; vivência espiritual; fenômeno religioso genuíno; busca e projeção de transcendência.

A relação entre essas FDs na produção de sentido da noção de religião mostra que o termo está dividido, ora entre uma concepção acadêmica, ora entre uma concepção teológica. É possível observar nisso a presença de uma FI de uma ideologia cristã, que compreende as FDs em que os sentidos do conceito de religião estão inscritos. Desse modo, é possível perceber que a valorização do que é chamado de “fenômeno religioso genuíno” se dá por meio de uma compreensão de que ele se contrapõe aos fundamentalismos religiosos. Dito de outro modo: há uma contraidentificação no efeito de sentido do termo religião:

Sequência discursiva 4

Hoje o mundo está sendo abalado por notícias de um fundamentalismo que se diz islâmico. Mas não devemos esquecer que o termo fundamentalismo surgiu entre cristãos norte-americanos, que no começo do século XX criaram um movimento político-teológico para combater os outros cristãos, liberais, que praticam uma interpretação informada da Bíblia e aceitam as causas modernas do feminismo e do socialismo. Assistimos ao crescimento de comunitarismos fundamentalistas agora em várias religiões e em todas as igrejas, também no Brasil, onde certos grupos e lideranças exercitam uma leitura pretensamente literal de textos sagrados para revestir um projeto conservador de dominação político-cultural (CNRDR, 2015c, p. 2 [grifos dos pesquisadores]).

Com isso, a FDteo acentua, no discurso, a presença dessa FI ao polarizar dois modelos de religião: o primeiro, inclusivista e dialogal com as demais tradições de fé, e a segunda, intolerante e hostil às diferentes religiões. Contra essa última, defende o CNRDR, o princípio de laicidade deveria ser acionado, a fim de garantir que nenhum segmento religioso adquira vantagens políticas em relação ao demais:

Sequência discursiva 5

Aí se opõe um “Deus” pai sério e punitivo a uma divindade amorosa de justiça e compaixão; uma igreja exclusivista, rígida e hierárquica, a movimentos ecumênicos em favor da terra eco-consciente; manifesta-se um apego teológico ao pecado original, contra uma espiritualidade da criação e sua compreensão de bênção original; prega-se a intolerância ao estrangeiro e ao “estranho” moral, contra o abraço ao feminino e aos outros gêneros; o medo da ciência, enfim, ao invés do incentivo à sapiência. São discursos que hostilizam em especial as telúricas religiões indígenas e afro-negro-brasileiras, consideradas idólatras. Contra eles devemos invocar a laicidade: o Estado brasileiro é laico e pluralista, acolhe todas as religiões sem aderir a nenhuma. Não é lícito que uma religião imponha à nação seus pontos de vista e não podemos deixar os espaços públicos republicanos ser ostensivamente ocupados e controlados por quaisquer comunitarismos ou igrejas. Uma autoridade pode ter convicções religiosas e filosóficas, mas não é por elas, mas pelas leis e pelo espírito democrático que deve governar (CNRDR, 2015c, p. 3 [grifos dos pesquisadores]).

Nessa sequência discursiva selecionada é possível observar convergirem os dizeres das diferentes FDs que atravessam o discurso do CNRDR: a FD da legalidade ao evocar o caráter laico do estado brasileiro; a FDteo ao traçar o que seria um fundamentalismo e uma perspectiva religiosa que acolhe a diversidade; a FDcr ao mostrar que as religiões de matriz africana, que são hostilizadas pelo fundamentalismo, são constituintes tanto da história do povo brasileiro como também o respeito a elas é um requisito fundamental para a efetivação da laicidade. Isso evidencia que uma FD é constitutivamente invadida por outras FDs, não se caracterizando como um espaço estrutural fechado, mas como forma de fornecer as evidências discursivas fundamentais dos processos discursivos (PÊCHEUX, 1997). Assim, com a retomada da noção de laicidade, ela passa a exercer um efeito de sustentação do discurso do comitê: a liberdade religiosa, a tolerância, a diversidade religiosa e o ensino religioso só se tornam passíveis de serem sustentados em um Estado democrático que assegure o princípio da laicidade.

Em síntese, na terceira nota pública do CNRDR, a defesa de um ensino religioso não confessional trouxe à tona que os sentidos do termo religião deslizam, mostrando que perspectivas acadêmicas e teológicas da religião estão entrelaçadas no discurso. Há um posicionamento em favor da laicidade, no entanto, essa defesa oferece indícios de que há um modelo de religião específico que merece ser salvaguardado pela laicidade: o que não se confunde com as práticas de intolerância, o fenômeno religioso genuíno. Ora, por meio disso, um gesto de leitura possível é o de que, para o comitê, o ensino religioso seria um meio de educar para a compreensão da necessidade de tolerância religiosa.

Considerações finais

Tendo como ponto de partida a conjuntura em que os sentidos do ensino religioso se constituem e circulam no contexto político-educacional brasileiro e o funcionamento discursivo do CNRDR, o presente estudo conduziu a algumas reflexões.

A primeira reflexão é que as marcas da historicidade no ensino religioso mostram que ele esteve ligado desde seu início a uma perspectiva confessional e que ele era de caráter proselitista. Essa perspectiva, que já estava presente no período colonial brasileiro, perdurou até o processo de redemocratização do Brasil, no final da década de 1980. Essa inscrição do ensino religioso em uma FD confessional não cessou de produzir seus efeitos: na sua regulamentação, a Constituição (inciso 1º do artigo 210) não estabelece se ele deve ser de caráter confessional ou não, muito menos lança diretrizes para o seu funcionamento. Não seria

o caso de se perguntar se essa *presença lacunar*⁴³ de diretrizes não seria justamente um efeito da disputa por significação do papel da religião no espaço público? Por meio disso, estaria assinalado um confronto entre posicionamentos ideológicos divergentes, uma vez que o efeito de imprecisão desse artigo da lei produz um espaço de disputa pelos sentidos que o ensino religioso pode tomar – confessional ou não confessional – e os critérios para demarcá-lo. E é nessa disputa que o discurso do CNRDR está situado.

A segunda reflexão é que, apesar do CNRDR defender um ensino religioso laico, o seu discurso é atravessado por uma FD teológica. Advoga-se a favor da laicidade e contra os fundamentalismos de cunho religioso, mas, simultaneamente, toma-se partido por algo chamado de “fenômeno religioso genuíno”. Com isso, produz-se uma dicotomia para o termo religião: existe um sentido para a religião que converge com a laicidade e outro que vai de encontro à laicidade, e será a esse último que o ensino religioso não poderá estar atrelado. Há, portanto, uma tentativa de deslocar o sentido do ensino religioso de uma FD confessional para inscrevê-lo em uma FD em direitos humanos. Diante disso, não seria o caso de se perguntar se algo falha nesse deslocamento? Ao se recorrer ao “fenômeno religioso genuíno”, não se corre o risco de ao combater o proselitismo estabelecer uma nova modalidade de confessionalidade? Isso porque ao qualificar a religião sempre de forma positiva (atitudes de abertura e cuidado para além de si; dimensão de transcendência da vida) há um efeito de apagamento da contradição dos sentidos do termo, posto que essa divisão entre a verdadeira religião (a que não é fundamentalista) e falsa religião (a que é fundamentalista) exclui o que é compreendido como o seu oposto.

Diante do que foi apresentado aqui, espera-se que a análise tenha contribuído para fazer progredir os estudos discursivos sobre o ensino religioso. Longe de encerrar a discussão, pretendeu-se ampliar a compreensão sobre os discursos sobre educação que circulam na conjuntura brasileira, em especial, sobre o ensino religioso.

⁴³ A ambiguidade do termo é propositiva, ele manifesta uma tentativa de expressar o paradoxo da/na lei: ao tentar restringir a polifonia dos sentidos eles escorregam, produzindo outros efeitos de sentido.

Referências

ALVES, L. A. S.; JUNQUEIRA, S. A elaboração das concepções de ensino religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Orgs.). **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 55-84.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

COMITÊ NACIONAL DE RESPEITO À DIVERSIDADE RELIGIOSA. **Nota Pública nº3**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, 15 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2015/06/Comite-sobre-ER.docx>>. Acesso em: 21/07/2016.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

JUNQUEIRA, S. A presença do ensino religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Orgs.). **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 27-54.

LACERDA, G. B. Sobre as relações entre Igreja e Estado: conceituando a laicidade. In: Conselho Nacional do Ministério Público. (Org.). Ministério Público – **Em defesa do Estado Laico**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2014, v.1, p. 179-206.

LEITE, F. C. O Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, vol.31, n.1, p. 32-60. jun. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rs/v31n1/a03v31n1.pdf>. Acesso em: 13/03/2016.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. **Análise do discurso**: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 311-319.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-252.