



# **Pluralismo e alteridade: o lugar que os segmentos LGBTTI ocupam no currículo da disciplina de Ensino Religioso nas escolas estaduais e municipais de Recife (PE)**

*Pluralism and Otherness: the place they occupy in the  
segments LGBTTI curriculum of the discipline of Religious  
Education in state and municipal schools in Recife (PE)*

**Aurenéa Maria de Oliveira**

Doutora em Sociologia, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE - Brasil, e-mail: aurenea@yahoo.com.br

## **Resumo**

A disciplina de Ensino Religioso (ER), com oferta “garantida” nas escolas públicas pela atual LDB de 1996, apresenta em sua concepção/reconfiguração atual conteúdos programáticos emblemáticos/fronteiriços e enviesados que servem como campo de investigação cultural acerca do entendimento de lugares que segmentos socialmente marginalizados ocupam dentro de cosmologias religiosas circulantes no Brasil. Assim, por meio do currículo e dos componentes ministrados nesta disciplina, podemos analisar e questionar demarcações feitas em torno de posições inferiores e/ou não que grupos como o LGBTTI, por exemplo, possuem, especialmente quando essas demarcações implicarem estímulo a práticas de domesticação, estigmatização, intolerância e violência, isso como

reflexo de perspectivas homofóbicas e/ou, por outro lado, quando essas delimitações implicarem respeito às diferenças e diversidade sexual com promoção de subversão a posturas e relações heteronormativas. Neste caso, este é o principal foco de investigação desta pesquisa, realizada em escolas estaduais e municipais de Recife (PE) com financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (Facepe), e este foco será examinado numa perspectiva pós-estruturalista.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso. Currículo. Escolas. Pluralismo.

### **Abstract**

*The discipline of Religious Education (RE), offering “guaranteed” in the public schools by the current LDB 1996, has in its design/reconfiguration current syllabus emblematic/ border biased and serving as a field of research about the cultural understanding of places socially marginalized segments that occupy within religious cosmologies circulating in Brazil. Thus, through the curriculum and taught components of this discipline, we can analyze and question demarcations made around the lower positions and/or not that groups like LGBTTTI, for example, possess, especially when these involve demarcations stimulus in the practice of domestication, stigmatization, intolerance and violence, as it reflects prospects homophobic and/or, on the other hand, when these boundaries involve in respect for differences and diversity in sexual postures to promote subversion and heteronormative relationships. In this case, this is the main research focus of this survey, conducted in state and municipal schools in Recife (PE) funding Foundation for Science and Technology of the State of Pernambuco (Facepe), this focus and perspective will be examined post-structuralist.*

**Keywords:** Religious Education. Curriculum. Schools. Pluralism.

---

### **Introdução**

O cenário contemporâneo, globalizado e multicultural, tem sido marcado pela diversidade. Tal diversidade tem pedido a coexistência com

as diferenças, pois essas evidenciam sociedades plurais que pedem cada vez mais a tolerância e o respeito ao não semelhante.

O pluralismo existente atualmente tem, dentre outros elementos, suas explicações assentadas na questão destacada por Mouffe (1993), segundo a qual, ao contrário do que se pensava, o fim do comunismo não conduziu a uma passagem, transição suave para uma democracia pluralista; opostamente, o término de tal regime implicou o fato de as democracias assistirem atônitas à implosão de diversos tipos de conflitos que colocam em questão a concepção de universalismo, reacendendo o debate em torno dele e do particularismo (MOUFFE, 1993).

Para Burity (1997), muitos dos conflitos atuais advêm do fato de a diversidade cultural apontar em termos políticos para a necessidade de reconhecimento nas esferas públicas dos direitos de determinados grupos excluídos, marginalizados, historicamente (BURITY, 1997, p. 2), grupos que revelam ao político uma pluralidade de demandas que clamam por serem atendidas em uma democracia que acenou para todos com ideais até então empiricamente inconciliáveis de igualdade e liberdade. Sobre essa diversidade, Semprini (1999) coloca que ela é a “resultante de um processo de mistura e de encontro de diferenças sem precedência na história da humanidade” (SEMPRINI, 1999, p. 9), processo esse denominado para ele de multiculturalismo.

O debate sobre as diferenças abre espaço para a questão da inclusão social e do lugar das minorias e de seus direitos ante a maioria e o regime democrático, e, dentro dessa discussão, Vázquez (2003) sinaliza para a criação de projetos políticos baseados na valorização positiva da diversidade cultural. Isso alude ao respeito às identidades não como reforço ao etnocentrismo, mas como caminho para a coexistência, a convivência entre grupos diferentes, para o respeito às minorias tanto nacionais como globais (VÁZQUEZ, 2003).

Assim sendo, ante um cenário mundial globalizado, plural do ponto de vista das diferenças religiosas, sexuais, étnicas etc. — cenário este que pede tolerância e respeito a não-semelhança do Outro e que igualmente pede reparações históricas para com demandas marginalizadas que reivindicam vez e voz dentro das sociedades —, faz-se relevante analisar discursos sobre o lugar que, no currículo da disciplina de Ensino Religioso,

determinadas minorias, como as LGBTTTI, marcadas por relações de intolerância social, pois excluídas historicamente, ocupam nesse espaço de disputa de poder no campo educacional, correlacionando essa questão ao pluralismo religioso.

Dessa forma, no caso específico deste artigo, fruto de pesquisa financiada pela Facepe (2013-2015), o que pretendemos sublinhar, levando em consideração o contexto atual com seus debates sobre globalização e diferença, é como, especificamente nesse tipo de ensino, isto é, o Ensino Religioso, em escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Recife, é entrecruzada a discussão sobre pluralidade religiosa e diversidade sexual no campo curricular dessa disciplina. Para tal, trabalhamos com uma perspectiva de tolerância não moderna, posto que sua conceituação não implica o fato de que tolerar deve significar o suportar o Outro diferente, mas sim, admitir que a verdade desse Outro possa estar noutro lugar que não naquele que nós fomos acostumados a vislumbrar. Desse modo, a noção de tolerância, nesse sentido, transpõe um limite crítico com a crise da ideia de verdade, na medida em que a antipatia às convicções alheias deve ser contrabalançada às nossas convicções (RICOUER, 2000, p. 22).

### **Ensino Religioso e currículo: a Teoria Hegemônica do Discurso e a Análise de Discurso**

A Resolução CEE/PE n. 5, de maio de 2006, em seu artigo 3º, dispõe que a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco deve ser de matrícula facultativa, tendo caráter interconfessional. Isso acarreta a expressão da diversidade cultural-religiosa da sociedade brasileira por meio de conteúdos e objetivos que ressaltem o respeito às diferentes crenças, excluindo qualquer forma de proselitismo.

Nesse aspecto, do ponto de vista da elaboração da lei sobre a disciplina, há uma preocupação com o exercício da alteridade, o que sinaliza para uma orientação de currículo em sintonia com alguns debates contemporâneos em torno do lugar que determinadas minorias ocupam nas diversas cosmologias religiosas. Assim, há um investimento no trato

desse currículo com o diálogo sobre temas transversais, incluindo aqui a questão da sexualidade.

Desse modo, no caso dessa pesquisa, iniciada em maio do ano passado, o problema que emerge refere-se a procurar entender como as políticas curriculares que envolvem a disciplina de Ensino Religioso lidam e tratam a diferença religiosa entrecruzando-a a diferença sexual? Que possíveis relações de tolerância e intolerância vêm sendo estabelecidas nesse contexto, através dessa disciplina, envolvendo, entre outras diversidades, o trato com a diversidade sexual?

Sobre a diversidade sexual, estatísticas dão conta, em vários países, inclusive no Brasil, do alto grau de intolerância manifestado em torno dos segmentos LGBTTTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis e intersex). Na escola então, essa discussão exhibe não somente grau de violência e agressão física e simbólica, mas, sobretudo, elevado índice de má formação de educadores, a partir do não investimento em políticas públicas e curriculares que discutam com seriedade e atualidade a sexualidade (OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA; MIRANDA, 2013; NOVENA, 2004). Nesse sentido, a participação de grupos religiosos, sobretudo evangélicos de denominação pentecostal e neopentecostal, tem sido fundamental para a inviabilização e o não investimento nessas políticas; a título de exemplo, citemos o caso recente da cartilha anti-homofóbica em que determinados grupos pressionaram no sentido de sua não inserção nas escolas, denominando-as de “kit gay”, e a atual discussão da “cura gay”.

Assim, nesta pesquisa, sexo e gênero, trabalhados segundo a compreensão de Butler (2003, 2006, 2008), são lidos como construídos social e culturalmente. Nesse aspecto, a discussão acerca da diversidade sexual, tanto a partir da ótica da subversão sexual, como da manutenção de posturas estigmatizadas em relação ao público LGBTTTI, envolve a compreensão dessas categorias, inter-relacionando-as ao conceito de identidade, entendida como algo fluído/dinâmico, ou seja, não fixo (HALL, 2005).

É nessa perspectiva de fluidez que igualmente trabalha-se com o currículo, pois ele, percebido como eminentemente marcado pela presença de valores sociais, é compreendido por meio das conceituações de Lopes e Macedo (2011) e Matos e Paiva (2007), que envolvem noções

como as de hibridismo de Canclini<sup>1</sup> e de criação cotidiana de Oliveira (2012). Tais noções defendem que o exame daquele (currículo), pela ótica da hibridização e das construções/reconstruções que se efetuam no cotidiano, oferece alternativas para uma reflexão sobre a complexidade social, especialmente nos âmbitos culturais e políticos (MATOS; PAIVA, 2007). Assim, criticando o pensamento mais formal e técnico acerca do currículo, porque tendem a enxergá-lo de maneira “pura”, essas autoras optam por uma leitura híbrida que possibilita observar a presença e o embate de grupos na elaboração de suas propostas (ID).

Nesse sentido, a teoria da hegemonia discursiva elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), desenvolvida, sobretudo, a partir de uma releitura da obra de Gramsci, torna-se também pertinente no trato com o currículo, posto que é útil na análise das lutas que ocorrem em torno das propostas envolvendo a confecção dele. No caso específico do Ensino Religioso, o modelo agonístico que defendem esses autores pode ser interessante quando aplicado à observação de propostas/projetos/modelos curriculares que se pretendam tolerantes e promotores da alteridade (OLIVEIRA, 2012).

Assim, segundo Mendonça (2007), a perspectiva de hegemonia em Laclau e Mouffe, se estabelece, entre outros fatores, por meio de um discurso aglutinador, posto que este é promovedor de unidade na diferença (MENDONÇA, 2007), ou seja: “A hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equiva-lencial, múltiplas identidades” (MENDONÇA, 2007, p. 251).

Desse modo, no plano do currículo, o entendimento da confecção de processos hegemônicos, pensados de modo híbrido/fluido e conflitivo, possibilita-nos a compreensão acerca da composição/elaboração de

---

<sup>1</sup> Para as autoras, “[u]ma das questões básicas que podem ser assinaladas nos usos contemporâneos do termo hibridismo é a ruptura com a ideia de pureza e de determinações unívocas. A hibridização não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro” (MATOS; PAIVA, 2007, p. 188).

propostas curriculares que envolvam a postura e defesa de projetos interligados a segmentos sociais religiosos e/ou não em disputa (OLIVEIRA, 2012). Nesse aspecto, o que nos interessa é visualizar como, discursivamente, a construção do currículo de ER vem se dando numa perspectiva de formulação/modelo hegemônico que destaque a tolerância e a pluralidade religiosa e sexual numa sociedade que se diz democrática e diversificada como a nossa.

Destarte, a leitura agonística de Laclau e Mouffe, opondo-se a uma visão antagonônica<sup>2</sup>, que vislumbra no outro um inimigo, dá margem a que observemos e analisemos os embates em torno da confecção dos projetos curriculares, por meio da formulação de consensos conflituais e parciais, nos quais o outro é percebido como um adversário, e um adversário legítimo dentro de uma arena que de fato se queira democrática e plural. A noção de tolerância que emerge daí se relaciona com a ideia de respeito e legitimidade da diferença do adversário, pois, como afirma Mendonça (2003, p. 139):

O ponto fundamental da noção filosófica de agonismo — que a diferencia radicalmente da de antagonismo — não é a competição, ou a disputa (que o antagonismo apropriado pela Teoria Política também supõe), mas a existência de regras que fazem com que os adversários partam para sua luta de um ponto comum, de modo que a disputa não ocorra com o fim de destruir o oponente, mas pela legitimidade de um discurso em detrimento de outro. O “debate judiciário”, a “competição oratória”, diante de um público espectador, representam a competição agônica diante de regras previamente ajustadas e na presença de testemunhas que lhe dão legitimidade.

Sobre a metodologia da Análise de Discurso (AD) francesa que nos serve de apoio para o exame das falas colhidas nas entrevistas com

---

<sup>2</sup> Segundo Mendonça (2003, p. 137): “Tendo em vista a noção de antagonismo relacionar-se a discursos políticos inimigos, no sentido de um sempre buscar a aniquilação completa do outro — é um momento de guerra total, no sentido mais estrito do termo — não há qualquer possibilidade de compartilharem elementos comuns. Sendo mais enfático: a afirmação de um discurso dá-se na negação completa do outro (o discurso antagonônico). Em termos políticos, isso gera uma situação de completa negação recíproca. É por isso que, politicamente, ‘não há possibilidade de compartilharem sentidos ou de estabelecerem universais mínimos de convivência’”.

professores de Ensino Religioso, gestores de escolas estaduais e municipais de Recife e representantes das Secretarias de Educação, podemos colocar que, de acordo com Michel Pêcheux, criador da AD, ela se subdivide em três épocas: a primeira é aquela na qual se dá a exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural; a segunda, na qual se procede a justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual; e a terceira, na qual temos a emergência de novos procedimentos de Análise de Discurso, a partir da desconstrução das maquinarias discursivas (PÊCHEUX, 1988).

A primeira fase é marcada pela ideia de processos de produção, estes compreendidos como máquinas autodeterminadas e fechadas sobre si mesmas; dentro destas máquinas, encontraríamos uma língua natural que constitui a base invariante sob a qual se desdobram os processos discursivos (ID.). A segunda fase caracteriza-se pela noção de que as relações entre as máquinas discursivas estruturais são desiguais, ou seja, para a AD-2, essas relações são relações de força desiguais entre os processos discursivos que estruturam o conjunto por dispositivos com influências distintas uns sobre os outros (ID.). Assim, a noção de formação discursiva, tomada de empréstimo por Pêcheux a Foucault, faz explodir a concepção de máquina estrutural fechada à medida que defende que o dispositivo das formações discursivas se encontram em relação paradoxal com seu exterior, tendo em vista que uma formação não é fechada, pois é sempre invadida por elementos que vêm de outro lugar, isto é, de outras formações discursivas (ID.).

Na terceira fase, temos uma mudança ainda mais radical, pois a crise da concepção de maquinaria estrutural é dimensionada até as últimas consequências, o que leva o procedimento da AD, assentado em etapas e em ordens fixas, a se despedaçar definitivamente. Assim, admite-se, nessa fase, a desestabilização das garantias sócio-históricas que antes, tidas como mais ou menos estáveis, asseguravam *a priori* certa pertinência teórico-interpretativa e de procedimentos ante a construção empírica do *corpus*. Desse modo, essa desestabilização promove a consciência de que se tem uma reconfiguração constante do material a ser feita, o que conduz a uma atenção maior ao processo e, com ele, a produção de uma sucessão de interpretações do campo analisado (ID.).

Destarte, o desenvolvimento atual de pesquisas em análise de discurso tem levado em conta essas reflexões, destacando o processo de heterogeneidade discursiva na construção dos objetos discursivos. Isso implica que os movimentos de fronteira, os deslocamentos léxico-sintáticos e os equívocos gramaticais são cada vez mais sublinhados (ID). Diante disso, estamos tratando o discurso a partir dessa possibilidade de abertura interpretativa e de mobilidade e flutuação de/do sentido.

Desse modo, é a partir das referências, teórica e metodológica, mencionadas que estamos embasando essa pesquisa. Mais uma vez, destaca-se que a discussão que se busca implementar em torno do pluralismo sexual e religioso está intimamente ligada a questões maiores, relacionadas ao atual multiculturalismo social que atesta “o potencial de conflitividade que se abriga nas estratégias de delimitar o espaço próprio de existência ou reconhecimento social de cada um” (BURITY, 1997, p. 109). Tal discussão interliga-se à área da Educação, especificamente às discussões acerca de um Ensino Religioso plural, tendo em vista a preocupação com o estímulo a atitudes, posturas tolerantes que, não eliminando o conflito, no entanto, busquem não estimular a guerra por meio de concepções que enxergam no diferente o inimigo a ser eliminado.

## **Considerações finais**

O Ensino Religioso é considerado por muitos como tendo caráter social, pois se assume que ele permite desenvolver processos de ensino-aprendizagem em que o ser humano se volta para a própria cultura em seus fundamentos simbólicos e diversificados. Como processo educacional, tal disciplina requer forma integrada de ação dentro do ambiente escolar, o que implica proposta interdisciplinar embasada pela relação entre Religião e Ciência. Como componente da Educação Básica, insere-se no trabalho em torno da identificação de valores que compõem a sociedade (JUNQUEIRA, 2002; OLIVEIRA et al., 2007; OLIVEIRA; SILVA, 2012).

Assim, é necessário que a disciplina, para atender aos preceitos curriculares atuais, adentre em questões de ordem socioantropológica que visem investir na capacidade democrática de promoção de atitudes

de respeito à diferença do Outro. Essa promoção de atitudes de respeito acontece, no entanto, no processo que, por sua vez, decorre da significação/ressignificação cultural. O mundo não se preestabelece, e a cultura é, portanto, produto da atividade humana, constituída e mantida por quem vive e faz ação, inter-relacionando-se. A sociedade, então, é formada, mantida, alterada por/nesse processo dinâmico (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

Assim, dentro do ER, o que se coloca como problema para o educador nas sociedades democráticas contemporâneas relaciona-se a como educar, na diversidade, com base nos símbolos ou nas simbologias/cosmologias religiosas, o que requer investir, entre outros itens, no debate entre:

- a) *Religião e cultura*: concebendo-se a religião como sistema inserido na cultura, Geertz (1989) observa que ela (cultura<sup>3</sup>) confere à atividade religiosa especial atenção no que se refere ao problema do significado geral da religião para os sujeitos que a adotam. Em outras palavras, a ênfase na religião recairá em seu aspecto singular de fornecer respostas às interrogações e às necessidades de explicação das razões da existência, e mesmo do sentido da vida comum. Importante referência dessa análise sobre o fenômeno religioso é a possibilidade de conectar a experiência religiosa ao estilo de vida particular das pessoas, isto é, de analisar suas concepções da ordem cósmica sobre o plano da experiência humana (VELHO, 1995). Dessa forma, os símbolos, além de inerentes à experiência religiosa, nas suas diversas modalidades mítico-rituais, integram a cultura dos grupos que utilizam figuras e estruturas religiosas de diferentes proveniências como forma de desenvolver cosmologias que fornecem sentidos para a vida. Logo, com base em tal percepção, pode-se ligar a cultura diretamente às problemáticas e à compreensão escolhidas para reflexão sob a análise crítica do Ensino Religioso, trabalhando com diversas

---

<sup>3</sup> Conjunto de significados historicamente transmitidos sob a forma de símbolos, dos quais as pessoas humanas se servem para se comunicar, perpetuar/deslocar e desenvolver seu conhecimento da vida e sua conduta diante dela (GEERTZ, 1989).

ciências como a História, a Antropologia e a Sociologia, que tratam do fenômeno religioso (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

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

Contudo, o que esta pesquisa, que se encontra em andamento, tem observado é que o debate, envolvendo tanto o eixo religião e cultura como

o eixo religião, cidadania e democracia, vem se efetivando no trato com o currículo de Ensino Religioso — especificamente na forma como esse currículo é reelaborado e ressignificado por professores da rede pública de Recife, que ministram essa disciplina em sala de aula no que se refere à interação entre diversidade religiosa e diversidade sexual — de modo a reafirmar o lugar de “anormal” e de “doentio” de segmentos LGBTTTI. Isso é feito por meio do uso das cosmologias religiosas, retroalimentadas para reafirmar processos de exclusão socialmente enraizados. Nesse aspecto, o lugar de doença é fortemente afirmado nos discursos até então analisados<sup>4</sup>, reiterando-se, assim, posturas heteronormativas e binárias que, infelizmente, ajudam na manutenção de uma hierarquização sexual feita “através de violentos mecanismos regulatórios, cuja função primordial é sustentar o Estado e a forma hegemônica dos corpos e das relações possibilitadas a/por estes” (OLIVEIRA; MIRANDA, 2013, p. 1).

Igualmente, o trato com o pluralismo religioso é comprometido, posto que, nos discursos, de modo ainda hegemônico, confunde-se (apesar de já se expressar falas híbridas misturadas à diversidade religiosa) o Ensino Religioso com Educação Religiosa, esta de cunho, sobretudo cristão.

Diante de tal configuração, ao percebermos nuances e performances de professores no trato com essa disciplina em Pernambuco, observamos as lutas e inserções deles em universos religiosos que, de certa forma, ajudam-nos a deslegitimar vidas e corpos considerados abjetos por não se enquadrarem na lógica sexual hegemônica e deslegitimarem, da mesma forma, crenças religiosas por não se assumirem como cristãs.

Em tal contexto, reitera-se, na atual conjuntura da LDB de 1996 o ER não pode ser confundido com Educação Religiosa, pois seu foco não é a religião em si, mas o fenômeno religioso, este entendido como um fenômeno social, histórico, político, cultural e antropológico/humano. Nesse aspecto, a ênfase dada é na compreensão da diversidade religiosa e na elaboração/construção de cosmologias religiosas, estas conceituadas como visões de mundo e não como verdades absolutas que devem ser seguidas.

---

<sup>4</sup> Até então realizamos 10 entrevistas com professores de ER: 6 em escolas da rede municipal e 4 em escolas da rede estadual de Recife.

Finalizando, deixa-se para reflexão que talvez a grande consequência, aporia, desafio que o Ensino Religioso no momento nos solicita refere-se à problemática de se ter que atentar para o respeito à diferença religiosa e sexual do Outro, observando os valores religiosos como não absolutos, não eternos, não universais.

## Referências

- BURITY, J. A. **Identidade e política no campo religioso**: estudos sobre cultura, pluralismo e o novo ativismo eclesial. Recife: Editora Universitária UFPE, 1997.
- BUTLER, J. **Problemas de gêneros**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. Regulaciones de género. Trad. Moisés Silva. **Revista de Estudios de Géneros: La Ventana**, n. 23, p. 7-35, 2006.
- BUTLER, J. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JUNQUEIRA, S. R. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony & socialist strategy**: towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MATOS, M. C. de; PAIVA, E. V. de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 185-201, jul./dez. 2007.

MENDONÇA, D. 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.

MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política Brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1993.

NOVENA, N. P. **A Sexualidade na organização escolar**: narrativas do silêncio. 2004. 260 f. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, L. B. de et al. **Ensino Religioso**: no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, A. M. de; SILVA, D. E. da. Alteridade x intolerância: diretrizes curriculares que podem embasar mais democrática e pluralmente o Ensino Religioso. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 139-160, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, A. M. de. Ensino Religioso e currículo: uma discussão envolvendo princípios de tolerância e alteridade a partir da perspectiva de Laclau e Mouffe. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

OLIVEIRA, A. M. de; MIRANDA, M. H. G. de. A visibilidade de corpos gendrados: interfaces com o campo político e educacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDES, 7., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

OLIVEIRA, B. M. **Sexualidade na escola**: representações dos docentes do ensino fundamental. 2001. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

---

RICOUER, P. Etapa atual do pensamento sobre a tolerância. In: ACADEMIA UNIVERSAL DAS CULTURAS (Org.). **A intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. São Paulo: Edusc, 1999.

VÁZQUEZ, C. M. A. Globalización y multiculturalismo: son posibles las democracias multiculturais en la era del globalismo? **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 7, n. 135, feb. 2003. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-135.htm>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

VELHO, O. **Besta fera**: recriação do mundo — ensaio crítico de antropologia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

Recebido: 11 /12/ 2013

*Received:* 12/11/2013

Aprovado: 17/04/2014

*Approved:* 04/17/2014