

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINOR DOS SANTOS

**OS DISCURSOS DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DIZERES DOS ALUNOS**

BLUMENAU

2011

ALINOR DOS SANTOS

**OS DISCURSOS DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DIZERES DOS ALUNOS**

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

Orientador: Prof^o Dr. Osmar de Souza

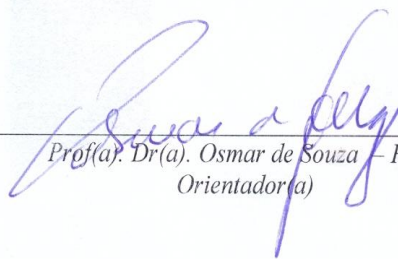
BLUMENAU

2011

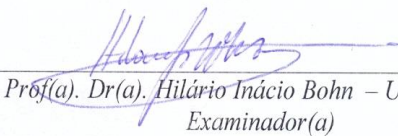
ALINOR DOS SANTOS

**OS DISCURSOS DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DIZERES DOS ALUNOS**

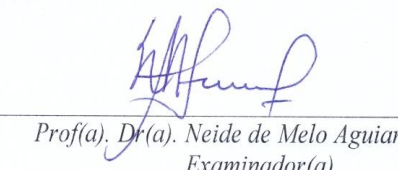
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). Osmar de Souza – FURB
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). Hilário Inácio Bohn – UCPel
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Neide de Melo Aguiar Silva – FURB
Examinador(a)

Blumenau, 07 de outubro de 2011.

DEDICO este trabalho...

A Elsa, Micael e Sophia... Eu não
poderia ter uma família mais especial.

Ao Deus Eterno... Àquele que está
acima de qualquer análise.

SOLI DEO GLORIA!

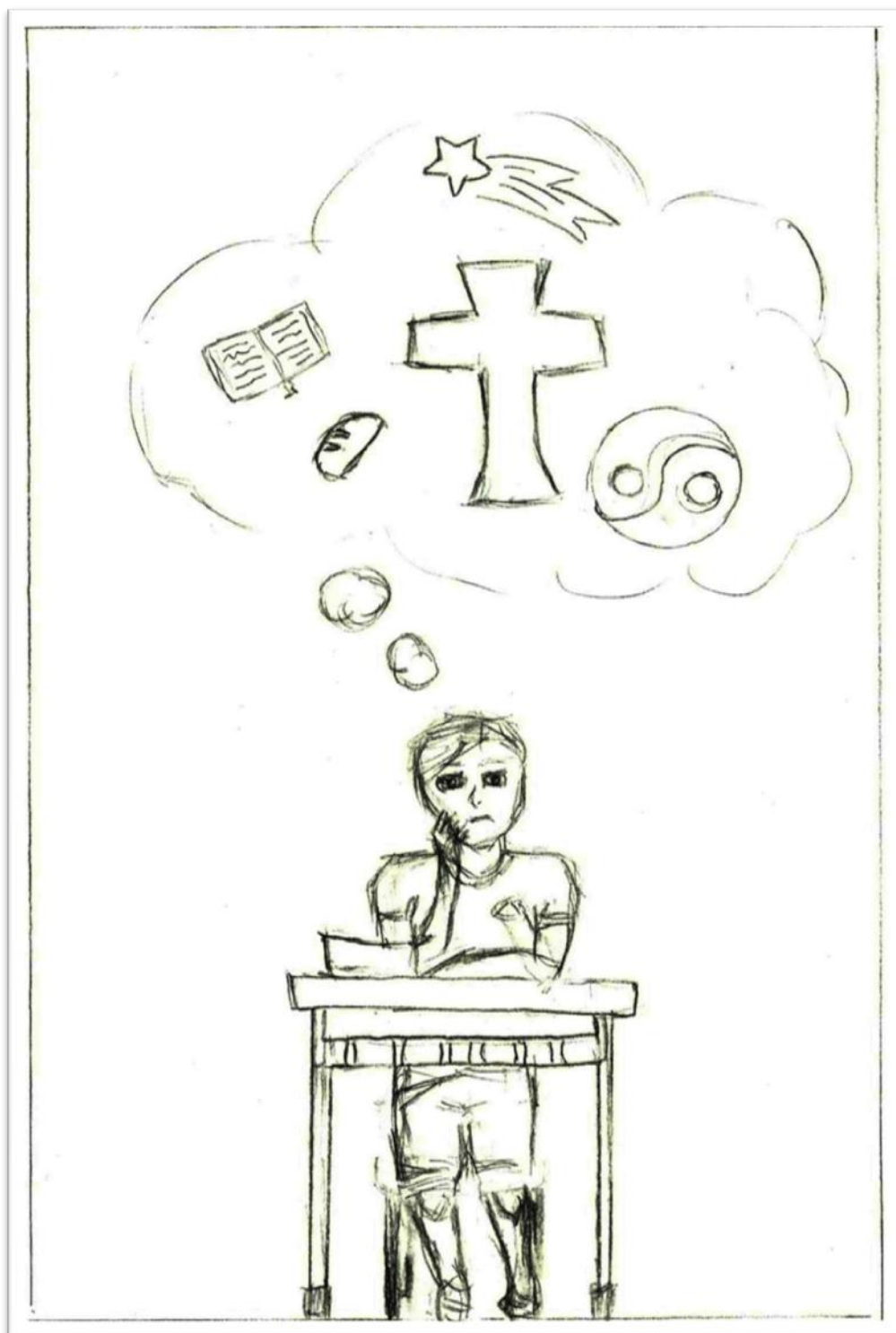
AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof^o Dr. Osmar de Souza (meu orientador) pela confiança em mim depositada, permitindo-me embrenhar com certa liberdade (vigiada) em caminhos de tênue segurança: obrigado por aceitar-me como seu orientando; tenho-lhe um penhor de dívida. Obrigado Prof^a Dra. Otília L. M. Heinig por ter demonstrado seu amor pela educação não apenas de forma teórica ou retórica, mas principalmente na forma de dedicação e amor aos alunos: sou-lhe eternamente fã. Obrigado Prof^a Dra. Maristela P. Fritzen por compartilhar seus ricos conhecimentos e experiências metodológicas: obrigado por sua paciência.

Aos caríssimos mestrandos da turma 2009 (Tiago, Laércio, Abdul, Albanela, Jociane e Jeice), expresso a minha alegria por termos partilhado uma história juntos. Creio estarmos unidos para sempre de maneira singular, pois sempre que nos pormos às memórias do mestrado, ou olharmos àquelas fotos perdidas nos arquivos do computador, nos lembraremos uns dos outros; com saudades... Vocês foram essenciais... Obrigado.

Meu tributo de gratidão ao Prof^o Dr. Celso Kraemer o qual, por seus *discursos*, me levou aos estudos foucaultianos; à Prof^a Dra. Julianne Fischer pela proposta do memorial; ao Prof^o Dr. Adolfo R. Lamar pela amizade e as aulas de epistemologia; ao Prof^o Dr. Gilson Pereira e sua esposa Prof^a Dra. Maria Conceição de Andrade, os quais me levaram a uma visão menos ingênua da educação; à Prof^a Dra. Neide de Melo Aguiar Silva... Obrigado pelas leituras e contribuições. Agradeço ao Prof^o Dr. Hilário Inácio Bohn pelas importantes considerações feitas a este trabalho na Banca de Defesa.

A todos àqueles que entendendo as minhas escolhas as respeitaram (ora incentivando, ora corrigindo)... Obrigado; através de vocês chego até aqui.



(DAVI)

Minha homenagem àqueles que me propiciaram seus dizeres.

DISCURSOS DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DIZERES DOS ALUNOS

ALINOR DOS SANTOS

Orientador: Prof. Dr. Osmar de Souza
PPGE/ME – FURB

RESUMO: Esta dissertação de Mestrado se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade Regional de Blumenau (FURB); mais propriamente, na Linha de pesquisa “Linguagem e Educação”. Ao filiar-se ao aporte teórico e metodológico da Análise do Discurso francesa, buscando contribuições de autores que discutem “Discurso” (FOUCAULT, 2002; 2008) e “Identidade” (SILVA, 2005; BAUMAN 1998; 2001), esta pesquisa procurou compreender os discursos do Ensino Religioso escolar que permeiam os dizeres de alunos da escola pública. Metodologicamente, foram coletados registros-discursivos de três escolas públicas de Santa Catarina, sendo os sujeitos, alunos matriculados na 8ª série do Ensino fundamental (na tradição escolar então em vigor), bem como alunos do 1º ano do Ensino Médio. O *corpus discursivo* da pesquisa se constituiu de desenhos e dizeres - discursos, os quais foram produzidos na própria instância escolar. A partir da análise dos registros discursivos, tendo como suporte um conjunto bibliográfico específico, produziu-se a compreensão de que os discursos dos alunos marcam-se não apenas por um conteúdo curricularmente proposto, mas, também, pela história, por enunciados que circulam, por dizeres que revitalizam discursos antes estabelecidos. Das análises, depreenderam-se sentidos da circulação de três distintos discursos do Ensino Religioso escolar: Discurso catequético cristão; Discurso cristão interconfessional; e Discurso de diversidade religiosa. Pelos gestos de análise desses discursos, refletiu-se que o Ensino Religioso escolar não envolve apenas questões de conhecimento, mas também, de Identidade.

Palavras-chave: Ensino Religioso escolar; Discurso; Aluno, Identidade.

THE DISCOURSES OF SCHOOL RELIGIOUS TEACHING: AN ANALYSIS FROM STUDENTS SPEECHES

ALINOR DOS SANTOS

Orientador: Prof. Dr. Osmar de Souza
PPGE/ME – FURB

ABSTRACT: This dissertation is part of Post-Graduation Program in Education/Master in Education of the Regional University of Blumenau (FURB), more precisely in the line of research, "Language and Education." Affiliated with the theoretical and methodological contribution of French Discourse Analysis, and still seeking contributions from authors who discuss the "discourse" (FOUCAULT, 2002), and "identity" (SILVA, 2005; BAUMAN, 1998; 2001), this research seeks to understand the discourses of school Religious Teaching (RT) that permeate the spaces of public school. Methodologically, discourse-records were collected from three public schools of Santa Catarina, and the subject, students enrolled in the 8th grade of elementary school (the school tradition then in force) as well as students of 1st year of high school. The discursive corpus of research consisted of drawings and words - speeches, which were produced in the school body. Based on an analysis of discourse, supported by a specific set literature, I understand that the students' speeches are marked not only by content curricularmente proposed, but also by history, by circulating statements, for saying that revitalize established speeches before. From the analysis it is felt the movement of three distinct discourses of school Religious Teaching: Catechetical Discourse Christian, interdenominational Christian discourse, and discourse of religious diversity. In speech analysis, reflected that religious instruction in schools is not just questions of knowledge, but also identity.

KEYWORDS: School religious teaching; Discourse; Student; Identity.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CIER – Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa

CNBB – Comissão Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

ER – Ensino Religioso escolar

ERE – Educação Religiosa Escolar

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

FURB – Universidade Regional de Blumenau

GPÉR – Grupo de Pesquisa do Ensino Religioso

LDB – Lei de Diretrizes e Base

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PPGE/ME – Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação

SED – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

DIZER INTRODUTÓRIO	11
1. EVOCANDO MEMÓRIAS; CONSTITUINDO DISCURSOS	13
1.1 PRIMEIROS DISCURSOS.....	13
1.2 SILÊNCIOS CONSTITUTIVOS	16
1.3 UM NOVO DISCURSO	17
1.4 ENTRE DISCURSOS, SILÊNCIOS E ATRAVESSAMENTOS:	19
UMA PROPOSTA DE PESQUISA.	19
2. DIZERES METODOLÓGICOS	22
2.1 ABORDAGENS DA PESQUISA.....	22
2.2 SUJEITOS E ESPAÇOS	24
2.3 O <i>CORPUS</i> DISCURSIVO	26
2.4 OUTROS DISCURSOS.....	28
3. FILIAÇÕES TEÓRICAS	31
3.1 DISCURSO	31
3.2 PODER	34
3.3 CURRÍCULO E IDENTIDADE	35
4. DISCURSO CATEQUÉTICO CRISTÃO	38
4.1 MEMÓRIA HISTÓRICA.....	44
4.2 APONTAMENTOS.....	54
5. DISCURSO CRISTÃO INTERCONFESSIONAL	57
5.1 APONTAMENTOS.....	66
6. DISCURSO DE DIVERSIDADE RELIGIOSA	74
6.1 SENTIDOS DE PÓS-MODERNIDADE.....	82
6.2 DISCURSO DE DIVERSIDADE RELIGIOSA E/NA PÓS-MODERNIDADE	87
7. ÚLTIMOS DIZERES	96
REFERÊNCIAS	108

DIZER INTRODUTÓRIO

Preferiria que atrás de mim houvesse
(tendo há muito tomado a palavra dizendo antecipadamente
tudo o que eu vou dizer), uma voz que falasse assim:
'Devo continuar. Eu não posso continuar. Devo continuar.
Devo dizer palavras enquanto as houver.
Devo dizê-las até que elas me encontrem.
Até elas me disserem — estranha dor, estranha falta.
Talvez isso já tenha acontecido. Talvez já me tenham dito.
Talvez já me tenham levado até ao limiar da minha história,
até à porta que se abre para a minha história.
(FOUCAULT, 2008, Aula Inaugural no Collège de France - 1970)

A proposta de desenvolvimento do texto desta dissertação se constrói na perspectiva de um diálogo, um diálogo franco e aberto com o interlocutor. Por meio dessa conversa, procura-se apresentar e discutir os gestos de uma pesquisa que não se constituiu positivamente ao sabor do tempo, mas sim, a sorte de muitas, e *duras*, “rupturas”¹ (QUIVY, CAMPENHOUDT, 1998).

Nos muitos gestos que a constitui, reconhece-se que a mesma se fez possível pela imprescindibilidade dos muitos interlocutores que a ela se colocaram. Além dos textos teóricos, metodológicos, dos professores, dos registros de dados (dizeres de alunos) e das importantes contribuições dos membros do grupo de pesquisa², este trabalho se colocou às muitas vozes anônimas que ecoaram na “memória” (ORLANDI, 2005) de seu autor; vozes que o incitaram a escrever, *dizendo*: Continue! Prossiga! “Diga palavras enquanto as houver. Diga até que elas o encontrem” (FOUCAULT, 2008).

Tal qual Vergílio, o fiel condutor de Dante em sua jornada mais temível³, essas vozes conduziram-no neste texto, conduziram-no nesta caminhada que agora se inicia. Junto a essas vozes ele espera, ao fim desta jornada, chegar frente a novas *portas*: Portas as quais revelem, atrás de si, uma distinta compreensão; outros possíveis caminhos de entendimento.

Esta jornada acadêmica se constitui em seis momentos (capítulos):

¹ “[...] a importância da ruptura consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreendermos as coisas. A ruptura é, portanto, o primeiro ato constitutivo do procedimento científico” (QUIVY, CAMPENHOUDT, 1998, p.37)

² Grupo de pesquisa “Linguagem e Educação” do PPGE/ME - FURB.

³ Alusão a “Divina Comédia”, obra clássica da literatura italiana escrita por Dante Alighieri no Século XIV.

No primeiro capítulo – *Evocando Memórias; Constituindo Discursos*, aproxima-se um breve memorial do autor, refletindo sua relação junto à escola, e ao Ensino Religioso escolar. Nesse capítulo, procura-se aproximar as razões que o ligaram a esta investigação; a qual tem como objetivo geral: Compreender os discursos do Ensino Religioso escolar (ER) que permeiam os dizeres de alunos da escola pública.

No segundo capítulo – *Delineamentos e Metodologia* – estabelecem-se as abordagens gerais da pesquisa: Sua inscrição institucional; teórica; metodológica; apresenta-se o campo de pesquisa; bem como os sujeitos discursivos. Do mesmo modo, aproximam-se as perspectivas gerais de análise, as referências da constituição do *corpus* discursivo e a proposta de sua apresentação ao longo do texto. Por último, antes de serem alinhadas as justificativas da produção da pesquisa, apresentam-se outras, as quais, desta se aproximaram.

No terceiro capítulo – *Filiações Teóricas* – estabelecem-se as inscrições teóricas desta pesquisa buscando-se aproximações que serão pertinentes ao longo das análises.

No capítulo quatro – *Discurso Catequético Cristão*, constituídas às bases gerais da pesquisa, examina-se um *corpus* discursivo que propôs sentidos de aproximação a um discurso catequético cristão (confessional). Um discurso presente desde os primeiros gestos da educação brasileira.

No capítulo cinco – *Discurso Cristão Interconfessional* – procura-se compreender um *corpus* discursivo cujos sentidos se aproximaram de um discurso cristão interconfessional; esse, articulado a uma matriz cristã ecumênica, caracteriza-se como um discurso aberto ao diálogo entre denominações cristãs.

No capítulo seis – *Discurso de Diversidade Religiosa*, aproximando-se de Bauman (1997; 1998; 2001), o qual analisa, entre outras questões, a identidade do sujeito pós-moderno, procura-se compreender um *corpus* discursivo cujos sentidos apontaram para um discurso de diversidade religiosa. Por sua análise, esse discurso propôs sentidos de um deslocamento em relações aos outros discursos antes apresentados.

Encerrando o roteiro da dissertação – *Um Último Dizer*, estabelece-se uma abordagem geral dos discursos analisados; bem como considerações, resultados e apontamentos.

1. EVOCANDO MEMÓRIAS; CONSTITUINDO DISCURSOS

Talvez isso já tenha acontecido. Talvez já me tenham dito.
Talvez já me tenham levado até ao limiar da minha história,
até à porta que se abre para a minha história.
(FOUCAULT, 2008)

O contexto no qual se insere a temática desta pesquisa ancora-se inicialmente aos sentidos das memórias de seu autor. Memórias constituídas ao longo das últimas três décadas (1983-2010), ambientadas nas várias instituições de ensino as quais freqüentou. De modo geral, este capítulo se marca pelas *idas e vindas* aos espaços dessas memórias.

Ao circular nessa instância, em contextos que lhe produziram profundos efeitos de sentido (ORLANDI, 2005), este não procura que suas memórias sejam tomadas axiologicamente como fatos de uma realidade histórica, mas sim, como um olhar marcado por uma específica “condição de produção”⁴.

Tendo sido atravessado, ou mesmo constituído por discursos do Ensino Religioso escolar, por meio deste capítulo o autor se aproxima como um hipotético sujeito de sua própria pesquisa; sendo sua fala aproximada com um recuo de texto em *itálico*. Um sujeito distinto, cujos discursos serão tomados apenas como breves impressões, sendo posteriormente deslocados diante dos sujeitos próprios desta pesquisa; isto é, os alunos. Por meio deste capítulo, o autor procura demarcar as razões que o ligaram a esta investigação; bem como os traços de uma problemática de pesquisa.

1.1 PRIMEIROS DISCURSOS

Inseriram-me no contexto escolar em 1983; meus pais me matricularam na 1ª Série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da cidade de Joinville (SC). Eu tinha seis anos de idade.

⁴ Segundo Brandão (2007, p. 105), a condição de produção diz respeito à instância verbal de produção do discurso, ou seja, “o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente.” Mediante esta consideração, reconheço que minhas memórias são minhas particulares impressões.

Até onde suas memórias lhe permitem ir, não considerou aqueles primeiros dias de escola como os mais felizes de sua vida discente (um registro que seria certamente muito bem vindo a esse texto educacional). Ao invés disso, lembra que chorou, chorou como não poderia – fato que o fez *compreender*, de forma fisicamente sofrível, a importância que os adultos davam à instituição escolar (sua mãe tinha mãos hábeis ao disciplinamento).

Ainda lembro-me das carteiras escuras, de aspecto fúnebre, ergonomicamente desproporcionais a minha estatura. Carteiras metricamente alinhadas, uma atrás das outras, formando cinco intermináveis fileiras, as quais comportavam a mais variada gama de crianças assustadas, as quais jamais havia visto. Lembro das crianças apreensivas, aterrorizadas, prontas a deixar o ambiente não fosse a imponente figura de jaleco branco postada junto a lápide negra que ocupava toda parede próxima a porta. Chorei... Chorei pela ruptura com o meu cotidiano de intensa fantasia infantil, chorei a ausência do lar, a aquiescência da família, o medo de estar ali.

Não obstante, sentenciado a dias de um medo calado, aceitou sua primeira grande passagem: deixou de ser essencialmente uma criança, tornando também um aluno. Como aluno, foi entregue a escola para tornar-se *alguém na vida*, um discurso constantemente repetido em seu núcleo familiar. Para o autor, esta passagem constitui-se um importante rito secular; permeado de símbolos, mitos, e sustentada por uma espiritualidade ímpar: a mística esperança de que a escola produza um cidadão pleno (acabado) e plenamente capaz de se colocar aos desafios da vida.

Nesta expectativa ontológica, foi este entregue a tutela da escola. Nessa, tendo sido desencarnado do gosto natural pela descoberta, foi estrangido em seu vigor lúdico a copiar símbolos e mais símbolos, riscos e mais riscos. Até em casa, seu último reduto de liberdade pueril, foi invadido. Neste contexto foi apresentado ao seu método de alfabetização.

Gostaria de ter visto a Abelha “A”, jogar com a Bola “B” e quem sabe acariciar o Cachorro “C” - que era todo malhado. O alfabeto seria mais interessante se tivéssemos ido ao Navio “N” ou brincado de Dado “D” (de) verdade. O Sapo “S” eu conhecia da televisão - a nossa era em preto e branco (o Sapo era cinza). Poderia ser legal... Mas eram apenas letras; coisas sem graça. Sem risos ou sorrisos aprendi a segurar o lápis e escrever um nome que diziam ser o meu; ainda que sem saber por que precisaria sabê-lo. Gostaria de ter apreendido o valor do aprendizado, antes mesmo do seu produto.

Terminado o Primário (correspondente ao quinto ano no sistema educacional atual – 2011), foi morar ao lado de uma Escola Estadual; foram inúmeras as mudanças de escola (quatro ao longo do 1^a grau). Morar tão perto da escola lhe possibilitou uma relação mais intensa com o cotidiano escolar. Matriculado na 5^a série do 1^a Grau (correspondente hoje ao 6^o ano), teve seu primeiro contato com a disciplina de Ensino Religioso escolar; naquele período, curricularmente denominada como Educação Religiosa Escolar (ERE). Ele estava com dez anos.

Nessa idade, iniciou também sua instrução religiosa cristã. Primeiramente, suas aulas de catequese cristã; as quais transcorreram ao longo de dois anos inteiros. Posteriormente, tendo-se colocado à disposição de sua comunidade de fé, aceitou uma proposta de servir como “sacristão” – uma atividade de auxílio ao sacerdote em vários momentos da liturgia religiosa. Durante o período em que exerceu essa atividade, dois anos, participou, além das missas regulares, de reuniões de instrução destinadas exclusivamente aos sacristãos. Concomitantemente, essa relação religiosa transcendeu-lhe o espaço eclesial, marcando-se também no espaço escolar – o Ensino Religioso escolar se parecia muito com a catequese cristã.

Pedagogicamente, o Ensino Religioso escolar apresentava-se como uma disciplina sem muitas exigências no que concerne a trabalhos, provas ou exercícios. As aulas, que iniciavam sempre com uma breve oração, poderiam ser percebidas como um momento de distanciamento do próprio espaço escolar em direção à comunidade religiosa. Durante os quatro anos que fui aluno da disciplina de Ensino Religioso escolar (5^a à 8^a série), tive o mesmo professor; um catequista católico do próprio bairro em que residia.

Ao autor, essa prática fortalece sentidos de um Ensino Religioso escolar que, por mais que quisesse ser compreendido como de esfera escolar, se manifestava como extensão das aulas de catequese religiosa.

De modo geral, sua educação formal na adolescência se resumiu as propostas do currículo escolar, e aos saberes específicos da catequese cristã de sua comunidade de fé. Mesmo vivendo em um período de efervescência social e política (Diretas Já!, Nova Constituição, Fortalecimento dos ideais democráticos), a impressão do autor é de que tenha passado completamente despercebido dessa realidade histórica. Para ele, é como se, para além da escola e da igreja, houvesse outro mundo, o qual ele estava impossibilitado de acessar.

1.2 SILÊNCIOS CONSTITUTIVOS

Terminado o 1º Grau (Ensino Fundamental), em 1989, o autor teve a oportunidade de prestar um teste classificatório para uma escola técnica da região. Como o grande objetivo da educação escolar, para a sua família, era o mercado de trabalho, entendeu que não poderia perder aquela oportunidade. *Testado e aprovado, matriculou-se, no ano de 1990, no Curso Técnico em Eletrotécnica; um curso de quatro anos articulado ao 2º Grau (Ensino Médio).*

No curso, por quatro anos me debrucei a tornar-me um bom técnico. Aprendi a técnica; só a técnica. Longe de querer menosprezar essa fase de minha educação, reflito, porém, a partir das minhas próprias experiências, o caráter dessa proposta educacional. Se por um lado aprendi uma habilidade específica de trabalho, por outro deixei de aprender questões imprescindíveis relacionadas a contextos bem mais amplos; questões que fossem além de objetivos profissionais ou financeiros: Aprendi a realizar uma conexão em cabos elétricos... Mas não a conectar bons e duradouros relacionamentos; Aprendi a estabelecer precisos cálculos de potência... Mas tive dificuldade em calcular os limites entre a vida profissional e familiar.

Passados os quatro anos do curso, formou-se como Técnico em Eletrotécnica, indo trabalhar em uma das empresas da região de Joinville - SC. Depois de 12 anos ininterruptos de educação escolar, este julgou não retornar tão cedo aos bancos escolares...

[...] Mas seis anos se passaram...

Ainda que não vislumbrasse um destino longe da carreira técnica, ocorreu que, no ano 2000, o autor decidiu matricular-se em um Bacharelado em Teologia, voltando assim aos bancos escolares. A atitude de voltar a estudar e a escolha pelo curso, foram-lhe difíceis passos, principalmente porque sabia que tal escolha traria profundas conseqüências. Direta ou indiretamente, acabara desvelando prioridades que se mostraram, naquele momento, não ser a carreira técnica profissional

Quem quer ascender dentro de uma empresa de tecnologia, certamente não procura um curso de teologia!

Este começou a estudar movido pelo novo, pelo diferente. Voltou para aprender e descobrir. Considerou-se privilegiado por poder se dedicar a uma temática que tanto lhe fascinava: a religiosidade sempre lhe instigou.

Recordo-me quando criança da celebração dominical dia ímpar no meu cotidiano infantil; momento em que, na companhia afável de minha mãe, íamos à Igreja de Santo Antônio. Fascinava-me a indumentária sacerdotal, a história dos mártires e o sentimento de intensa fragilidade diante do grande mistério que se desenrolava ao longo do ritual da Missa. Mesmo durante minha adolescência, período de reconhecido êxodo de adolescentes da igreja, meu interesse pelo Sagrado não diminuiu. Com o passar dos anos, num período concomitante ao período de formação técnica, minha busca espiritual levou-me a outros caminhos institucionais. Passei a freqüentar a Igreja Evangélica Assembléia de Deus no ano de 1991. Em um período em que se priorizava a prática à reflexão, e os estudos teológicos não eram diretamente incentivados, iniciei meu bacharelado em Teologia: um curso que me possibilitou refletir, um pouco melhor, sobre as bases nas quais sustentava a minha fé.

Após concluir o Bacharelado, este foi convidado pela direção da instituição Teológica a lecionar em uma das disciplinas regulares do curso. Essa primeira experiência docente lhe possibilitou um novo *despertar*. Além do aprofundamento em um peculiar conhecimento, almeja também a oportunidade de compartilhá-lo.

1.3 UM NOVO DISCURSO

Passados quinze anos de seu último contato com a disciplina de Ensino Religioso escolar (ao longo do Ensino Fundamental), tendo trazido consigo a “memória discursiva” de um Ensino Religioso de caráter catequético, retornou ao contexto da disciplina na qualidade de acadêmico do curso de Ciências da Religião – um curso que licencia professores para a disciplina de Ensino Religioso escolar.

Em um primeiro momento, não percebi que outro discurso de Ensino Religioso me era apresentado.

Tendo como uma das suas motivações, ao matricular-se no curso, um aspecto (*digamos*) “idealista”, este se pôs a buscar as compreensões necessárias a sua

formação didático-pedagógica, objetivando, posteriormente, utilizar os espaços da disciplina de Ensino Religioso escolar como espaço de ensino teológico cristão (de catequização).

Considerava o Ensino Religioso escolar como de caráter estritamente cristão, cujo objetivo fosse cristianizar os alunos.

Não obstante, diante de tamanho anseio, suas perspectivas foram desconstruídas; isso na medida em que foi sendo apresentado às *novas* propostas curriculares da disciplina de Ensino Religioso escolar.

Essas, legitimadas a partir de dispositivos jurídicos constitucionais (LEI nº 9.475\97), estabeleciam, entre outras questões, uma abordagem didático-epistemológica antiproselitista, religiosamente pluralizada, e pluriteológica.

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 forma de proselitismo. (BRASIL, 1997).

Nessa *nova* proposta para o Ensino Religioso escolar, a teologia estritamente cristã dava lugar ao estudo do fenômeno religioso ⁵. No lugar da confessionalidade / interconfessionalidade, surgia uma perspectiva de pluralidade religiosa ⁶. A educação fundamentalmente teológica era deslocada por uma proposta pedagógica construída a partir da cooperação dos diversos saberes das ciências humanas - história, filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, entre outras. Um *outro* discurso de Ensino Religioso escolar foi-lhe apresentado na academia; um discurso diferente daquele que lhe constituiu as memórias ao longo do 1º Grau.

[...] até o presente, o ensino religioso, por mais que não o quisesse, acabava sendo desagregador, visto que ao afirmar uma religião como única ou verdadeira, segregava todas as demais. Pelo presente projeto, ao priorizar o princípio religioso, sem acentuar esta ou aquela confissão religiosa, cada aluno será aceito independentemente de qual credo confesse. (ZIMERMANN, 1998, p.10) ⁷

Após longos e acalorados debates – *que o digam os queridos mestres* – e um complexo processo de produção de sentidos, o autor pode compreender, para aquele momento, a nova discursividade que lhe era academicamente proposta: O Ensino

⁵ “Algo que se mostra, revela ou manifesta-se na experiência humana; é o resultado do processo de busca que o homem realiza na procura do transcendente.” (FONAPER, 2000a, p.67).

⁶ O Ensino Religioso na perspectiva da pluralidade pauta-se na fenomenologia religiosa. O professor se propõe a refletir sobre a experiência religiosa presente na Sociedade (JUNQUEIRA, 2002).

⁷ Padre Roque Zimmermann, Deputado Federal- PT\PR foi responsável pela relatoria que definiu a redação da Lei nº 9.475\97.

Religioso escolar não propunha mais *ensinar* a Religião (uma única, exclusiva e particular religião), mas sim, *refletir* aspectos ligados à religiosidade humana – o fenômeno religioso.

[...] o Ensino Religioso passa a ser entendido como área do conhecimento, cujo objeto de estudo é o fenômeno religioso. A nova concepção é a da religião com sentido de *relegere* que significa reler (no caso, fazer uma leitura ou uma codificação do fenômeno religioso presente em todas as culturas). (FONAPER, 2000c, p.14)

Mais do que lhe possibilitar uma nova perspectiva *diante* do Ensino Religioso escolar, esse processo de quebra de paradigmas possibilitou-lhe também uma nova perspectiva para *além* do Ensino Religioso escolar: se até aquele momento sua proposta era a de obter apenas mais uma leitura em um processo linear de conhecimento, na *realidade*, o que ocorreu foi um processo de ruptura; levando-o a outros olhares, a novas perspectivas.

1.4 ENTRE DISCURSOS, SILÊNCIOS E ATRAVESSAMENTOS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA.

Buscando esboçar as motivações que o ligaram a este Programa de Mestrado, o autor considera ter sido inicialmente incitado pela suas próprias impressões (constituição de sentidos) quando professor de Ensino Religioso escolar no Estágio Curricular em 2007 (obrigatório para a obtenção da Licenciatura).

Em sala, em um processo que envolveu inicialmente horas de observação de aulas em diferentes séries e turmas, considerou que a proposta (discurso) que lhe havia sido apresentada ao longo da graduação – a de um *novo* Ensino Religioso escolar que discutisse o fenômeno religioso e pluralidade religiosa – pouco se assemelhava àquela que em *loco* ele podia observar⁸. Sua impressão foi de que a nova proposta não se mostrava devidamente assumida no principal contexto de sua efetivação – isso é: a escola; já passados dez anos de sua instituição.

Essa impressão, escrita e posteriormente apresentada na banca de graduação, fez brotar as primeiras indagações sobre aspectos ligados a natureza da

⁸ Este gesto de observação fez parte de um trabalho que envolveu posteriormente uma específica proposta de ensino. O mesmo foi escrito e apresentado como TCE – Trabalho de Conclusão de Estágio, em 2008.

disciplina. Havendo considerado as menções da banca examinadora do seu 'Trabalho de Conclusão de Estágio' (TCE), sentiu-se profundamente incentivado a dar continuidade à sua formação educacional; sobretudo, no que se referisse a tornar-se um professor pesquisador. Continuará a refletir sobre os sentidos do Ensino Religioso na escola; uma problemática, a ele, bastante instigadora.

Já no mestrado (2009), tendo sido atravessado pelo aporte teórico e metodológico da Análise do Discurso francesa (marcada na linha de estudos de seu grupo de pesquisa – “Linguagem e Educação”), pela perspectiva pós-crítica do currículo (SILVA, 2005), bem como pela leitura foucaultiana de “discurso” (FOUCAULT, 2002; 2008) e “relações de poder” (FOUCAULT, 1999; 2001), foi este incitado a pensar sobre a constituição dos discursos do Ensino Religioso escolar e sua circulação nos espaços da escola.

Compreendendo o currículo escolar como um dispositivo de controle discursivo – “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2008, p.44), o qual busca constituir sujeitos para um determinado tipo de sociedade, o autor passou a refletir sobre quais discursos do Ensino Religioso circulariam na escola, e de que forma poderiam constituir sujeitos – “Identidades” (SILVA, 2005).

Nessa perspectiva, inicialmente vinculado aos sentidos de suas memórias, tendo a impressão de um deslocamento entre o discurso do Ensino Religioso escolar que circulou quando aluno do ensino fundamental (1986-1989) e o discurso de Ensino Religioso escolar que lhe foi proposto na graduação (2004-2007), um de caráter cristão e outro de caráter plural, o autor aproximou-se da hipótese de que os discursos do Ensino Religioso escolar não são estanques ou historicamente lineares, mas marcados por deslocamentos os quais procuram (ou procuraram) atender a diferentes currículos; e esses, constituir específicas identidades (SILVA, 2005).

Diante dessa problemática, o autor se alinhou a uma proposta de pesquisa que busca (objetivo geral) compreender os discursos do Ensino Religioso escolar que permeiam os dizeres de alunos da escola pública. De modo mais específico, procura: (1) compreender os discursos do Ensino Religioso escolar que constituem os sentidos dos dizeres de alunos de três escolas públicas de Santa Catarina; (2) analisar as relações histórico-discursivas pertinentes aos discursos compreendidos; e (3) refletir

sobre Discurso, Currículo e Identidade (SILVA, 2005) em relação aos discursos depreendidos.



Tendo-se aproximado, pelas memórias de seu autor, uma breve contextualização da temática do Ensino Religioso escolar, bem como um histórico da constituição desta pesquisa, a partir desse momento esta pesquisa assume uma posição de distanciamento em relação às opiniões pessoais do sujeito - autor, isso por que o desenvolvimento e os resultados da pesquisa não são fruto de suas opiniões pessoais, mas dos processos da pesquisa.

2. DIZERES METODOLÓGICOS

Devo continuar.
Eu não posso continuar. Devo continuar.
Devo dizer palavras enquanto as houver.
Devo dizê-las até que elas me encontrem.
(FOUCAULT, 2008)

Neste capítulo estabelecem-se os delineamentos gerais desta pesquisa: a inscrição metodológica, a perspectiva de análise, apresenta-se os sujeitos, os espaços da pesquisa, procura-se justificar o *corpus* discursivo, visualizar outras pesquisas e, por fim, procura-se justificar este próprio trabalho de investigação como uma pesquisa que *deve dizer*; que pode se constituir.

2.1 ABORDAGENS DA PESQUISA

Inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ME), *Stricto Sensu*, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), esta pesquisa situa-se na linha de pesquisa “Linguagem e Educação”, a qual tem como propostas⁹, entre outras questões, abordar os discursos de professores e alunos sobre questões pedagógicas, desenvolver estudos sobre cultura e discursividade e compreender as relações entre a educação e o contexto sócio-histórico sobre o qual esta se concretiza.

Em sua abordagem, esta pesquisa se coloca no campo das investigações qualitativas – interpretativas do fenômeno educacional. Essa abordagem preocupa-se “fundamentalmente em indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (SACRISTÁN E GÓMES, 1998, p.102). Para Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa se marca, entre outros importantes aspectos, pelo fato de se deter no processo de construção e desenvolvimento dos fatos e realidades; e não apenas nos fins em si mesmo – ou seus produtos. Sendo a realidade subjetivamente construída, e não positivamente

⁹ Manual do Candidato PPGE/ME – FURB: Turma 2009. [A denominação “Linguagem e Educação” dessa linha, veio em substituição da denominação “Discursos e Práticas Educativas”].

dada no contexto social, ao investigador qualitativo cabe encontrar as ferramentas e vestígios desta construção.

Filiada ao aporte teórico e metodológico da Análise do Discurso francesa (AD), esta pesquisa compreende seu esforço de análise na busca de entendimento sobre aspectos relacionados à construção dessas realidades; mais precisamente, questões relacionadas a linguagem e aos processos de significação – “A questão que ela [AD] coloca é: como este texto significa? [...] não é o ‘quê’, mas o ‘como’” [a que realidade este texto\discurso é relacionado para que se tenha uma determinada significação]” (ORLANDI, 2005, p.17). Para a AD, a linguagem é constitutiva (construtora) do pensamento e, conseqüentemente, do sentido que se dá as coisas, à experiência, à realidade.

Aproximando-se de Foucault (2002), teórico que analisa, entre outras questões, a constituição dos discursos, esta pesquisa compreende que o sujeito, ao fazer uso da linguagem para produzir um discurso, se liga a uma rede enunciativa que aponta interdiscursivamente para outros dizeres que o constituíram. Desse modo, o discurso não é a “manifestação majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo”. O sujeito é constituído por discursos, fazendo circular os discursos que o constituíram.

É a partir desta perspectiva, marcada por um olhar desnaturalizado, um olhar que se move para além de uma realidade natural, que se busca compreender os discursos do Ensino Religioso escolar. Ao analisar o dizer do aluno, considerado como registro de análise desta pesquisa, longe de querer deter-se aos aspectos relacionados à intencionalidade deste aluno *que diz* (enuncia), procura-se compreender os discursos do Ensino Religioso escolar que constituem seus sentidos sobre a disciplina: Discursos interdiscursivamente presentes nas condições próprias do dizer.

Eu parto do discurso tal como ele é! Em uma descrição fenomenológica, se busca deduzir do discurso alguma coisa que concerne ao sujeito falante, tenta-se encontrar a partir do discurso, quais são as intencionalidades do sujeito falante – um pensamento em vias de se fazer. O tipo de análise que pratico não trata do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. (FOUCAULT, 2003, p.253)

Nessa condição de análise, o sujeito passa de origem do discurso que propõe, a espaço sobre o qual determinado discurso se faz possibilitar. Um espaço peculiar, vigiado e controlado, onde não há enunciado “livre, neutro e independente, mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto” (FOUCAULT, 2002, p.114). São os discursos dos alunos, mais propriamente seus dizeres, o campo geral no qual se marca esta pesquisa.

2.2 SUJEITOS E ESPAÇOS

Na metodologia para escolha dos sujeitos da pesquisa, considerou-se um *corpus* que não designe apenas discursos da esfera oficial – discursos da Lei, discursos de professores, especialistas, livros didáticos, revistas especializadas, etc. – mas, também, discursos de espaços menos controlados, esferas discursivas mais periféricas, menos filtradas pelos “mecanismos de controle discursivo” (FOUCAULT, 2008). Nessa condição metodológica, tomou-se o discurso dos alunos, hipoteticamente, como este campo mais livre; hipótese que será retomada nas considerações finais para análise.

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. (FOUCAULT, 1999b, p.13)

Em relação a materialidades desses dizeres, os mesmos foram produzidos nos meses de setembro e outubro de 2009 em três escolas públicas de Santa Catarina: Uma escola da cidade de Massaranduba, município agrícola de 13.777 habitantes¹⁰ (segundo estimativa de 2007); e duas escolas de Blumenau, a terceira maior cidade do Estado de Santa Catarina, com 292.972 habitantes¹¹ (segundo estimativa de 2007). Como referência, as três escolas se articulam a partir da

¹⁰ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em 24/11/2009.

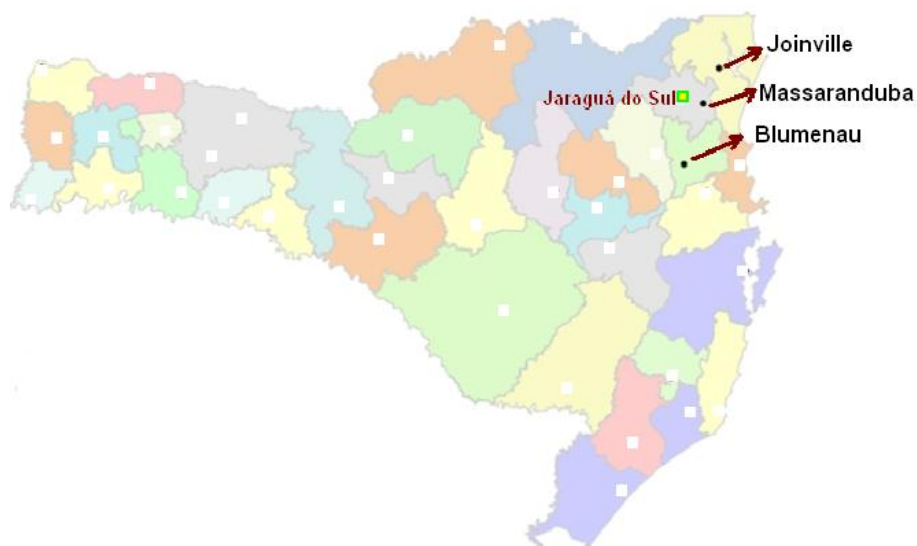
¹¹ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em 24/11/2009.

Proposta Curricular de Santa Catarina (2001), fundamentada nos moldes da Legislação vigente ¹².

A disciplina do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, em particular na realidade catarinense, facilita a compreensão das formas que se expressa o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade. (SANTA CATARINA, 2001),

De forma geral, procurou-se escolas de contextos diferentes com o objetivo de possibilitar discursos produzidos em distintas condições de produção - pelo menos ao que se refere a sua instância material.

Participaram da pesquisa, alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, os quais assistiram no ano anterior às respectivas aulas de Ensino Religioso escolar, bem como alunos matriculados na 8ª série (o atual 9º ano) do Ensino fundamental, os quais estavam devidamente matriculados na disciplina de Ensino Religioso. A idade dos sujeitos da pesquisa, adolescentes de ambos os sexos, variou entre 14 e 16 anos.



Adaptado de: <<http://www.sc.gov.br>>. Acesso em 23/11/2009.

¹² “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 forma 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. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. (BRASIL, 1997)

Com relação à coleta dos dados, solicitou-se aos alunos que produzissem, a partir de uma específica sugestão temática, um desenho – considerado nesta pesquisa como um registro discursivo.

Para Orlandi (2005, p.62), a Análise do Discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas, podendo constituir um *corpus* de pesquisa às imagens, sons, letras, entre outros materiais simbólicos. O enunciado não necessita ser essencialmente uma verbalização ou um texto gramaticalmente construído. Na perspectiva de Veiga-Neto (2005), qualquer material tomado como manifestações de um saber – e que, por isso mesmo, é aceito, repetido e transmitido – constitui-se um enunciado passível de análise. Para esta pesquisa, essa prática artística se mostrou pertinente na medida em que revelou uma maior liberdade de expressão por parte do aluno – menor sobre a sua produção.

Sobre os aspectos gerais da produção dos registros discursivos, a representação (o desenho) partiu de uma sugestão temática inscrita na parte superior de uma folha A4, sem linhas, contendo o seguinte enunciado: “O Ensino Religioso na Escola”. Do mesmo modo, junto à sugestão inscrita sugeriu-se verbalmente aos alunos que, caso desejassem, escrevessem sobre o “Ensino Religioso na escola”. Não houve qualquer tipo de solicitação quanto à identificação do aluno na atividade requerida.

2.3 O CORPUS DISCURSIVO

Em vista da vasta quantidade de registros discursivos obtidos (mais precisamente cento e dois) e o reconhecimento das limitações de exeqüibilidade ¹³ desta pesquisa, limitou-se o *corpus* geral a trinta (30) registros discursivos. Em sua apresentação, no sentido de preservar o nome das instituições e dos alunos (àqueles os quais optaram por assinar suas produções), atribuiu-se a esses pseudônimos (personagens bíblicos); e as três escolas uma numeração. Exemplos: MATEUS – E1 (Aluno; Escola um); MARTA – E2 (Aluna; Escola dois). Na apresentação desses registros neste trabalho, no sentido que melhorar sua

¹³ Cf., QUIVY, CAMPENHOUDT. 1998, p.37.

visualização, estes foram tratados digitalmente: foram reforçadas as linhas do desenho, bem como a cor e a resolução.

Segundo Orlandi (2005, p.63), nas pesquisas aportadas à AD, a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas – “decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas”. Para a autora, um caminho metodológico se efetua na construção de “montagens discursivas”, as quais se amparem em princípios teóricos da Análise do Discurso, “face aos objetivos da análise, e que permitam chegar a uma compreensão”.

Nesse sentido, a partir de uma prévia análise dos dados, considerando-se categorias analíticas como *paráfrase*¹⁴, *polissemia*¹⁵ e *silêncio constitutivo*¹⁶ (categorias apresentadas ao longo das análises), estabeleceu-se “*corpus* experimentais” (ORLANDI, 2005) que se aproximaram das hipóteses desta pesquisa; que é da circulação de distintos discursos do Ensino Religioso no espaço escolar.

Esses “*corpus* experimentais”, foram dispostos à análise na seguinte divisão: dizeres do Ensino Religioso de matriz cristã catequética (capítulo quatro); dizeres do Ensino Religioso de matriz cristã interconfessional (capítulo cinco); e dizeres do Ensino Religioso de diversidade religiosa (capítulo seis). Junto a esses dizeres, separados em *corpus* experimentais, outros foram aproximados; mais precisamente na medida em que as relações histórico-teóricas foram sendo desenvolvidas.

Como suporte dessas reflexões histórico-teóricas (um segundo gesto metodológico desta pesquisa), aproximou-se, entre outros autores: Aranha (1990), Saviani (2008), CNBB¹⁷ (2007), Figueiredo (1995), Junqueira (2002), Caron (1998) FONAPER¹⁸ (2000), Foucault (1999) e Bauman (1998; 2001); cada qual, alinhado a sua própria perspectiva teórica. Por fim, serão aproximados das análises os textos de Lei do Ensino Religioso escolar.

¹⁴ A “paráfrase” (ORLANDI, 2005), ao contrário da “polissemia”, caracteriza-se pela estabilização dos sentidos, pela unidade, pelos limites de significação, por uma monossemia. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais, em todo dizer, há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória.

¹⁵ A “Polissemia” (ORLANDI, 2005) se marca pelo deslocamento, pela ruptura com os processos de significação, pela pluralidade e diversidade de sentidos.

¹⁶ Para esta pesquisa, não apenas o representado significa, mas também, o não representado, o silêncio, o não-dito. “Se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É silêncio significante” (1992, p.23).

¹⁷ COMISSÃO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL - CNBB

¹⁸ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER

2.4 OUTROS DISCURSOS

Diante dos delineamentos gerais da investigação, adentrou-se bibliotecas físicas e virtuais esperando-se encontrar produções acadêmicas que compartilhassem da problemática dessa pesquisa. Este exercício, inicialmente contou com os Trabalhos contidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁹ e a Biblioteca Digital do Grupo de Pesquisa do Ensino Religioso (GPER)²⁰.

Havendo-se estabelecido um recorte temporal entre os anos de 1997 e 2010 – o qual compreende o estabelecimento jurídico de um *novo* discurso do Ensino Religioso escolar (BRASIL, LEI nº 9.475\97) – procurou-se, nos meses de maio de 2009 e julho de 2010, por pesquisas que analisassem os discursos do Ensino Religioso escolar; que possibilitassem voz aos alunos da disciplina; ou ainda, que discutissem a temática da identidade – constituição de sujeitos.

Inicialmente, em relação aos discursos do Ensino Religioso escolar, relacionaram-se: Kappel (2003), que em sua Tese de Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa analisa o “Discurso Institucional Legal do Ensino Religioso”. Siqueira (2003), o qual em sua Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião analisa a trajetória do Ensino Religioso nas Constituições e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E Cândido (2004), que em sua Dissertação de Mestrado em Educação, analisa três fontes de discursos sobre o ER: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso e o Grupo do Não (Escolanovistas).

Das pesquisas que propõem, em sua metodologia, dar voz aos alunos do Ensino Religioso escolar, aproximam-se: a Dissertação de Mestrado em Educação de Faria (2006), a qual investiga, na perspectiva de professores, coordenadores e alunos, a implantação da disciplina de Ensino Religioso em duas escolas públicas de São Paulo; e Braga (2001), a qual analisa a história e a legislação da disciplina de Ensino Religioso escolar no Brasil, através de pesquisa bibliográfica, e de entrevista com professores e alunos – Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião.

¹⁹ Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br> >. Acesso em 05/05/2009.

²⁰ Disponível em: < www.gper.com.br >. Acesso em 12/05/ 2009.

Por último, em relação às pesquisas que refletem sobre Ensino Religioso e a temática da Identidade, relacionam-se: a Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião de Santos (2007), que procura mostrar a relevância do Ensino Religioso para a sociedade, focando sua contribuição para superar a exclusão social e, conseqüentemente, a sua relação com a Educação para a Solidariedade; a Dissertação de Mestrado em Teologia de Veiga (2003), que procura analisar como se constituem as identidades religiosas pelo discurso dos PCNER²¹; e a Dissertação de Mestrado em Educação de Longhi (2004), o qual procura identificar e compreender o Eixo *Ethos* do PCNER na formação de cidadãos críticos e responsáveis que a sociedade atual espera e requer.

Aproximadas as pesquisas (pertinentes a esta investigação) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Biblioteca Digital do Grupo de Pesquisa do Ensino Religioso (GPER), concluíram-se as buscas verificando-se as Dissertações contidas na Biblioteca da FURB – Fundação Universitária Regional de Blumenau: Instituição de Ensino que tem, entre seus muitos legados, a histórica condição de ter sido a primeira universidade do país a criar um curso²² de Graduação que vislumbrasse a profissionalização do professor de Ensino Religioso.

Nesta universidade, quatro Dissertações de Mestrado com a temática do Ensino Religioso foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação. Este fato²³ faz com que este Programa esteja entre os principais promotores de pesquisas sobre o Ensino Religioso escolar na área das Pesquisas em Educação: Dissertação de Hess (2002), a qual discute o fenômeno religioso e a sua importância na formação do cidadão; Fusinato (2004), que investiga e debate a concepção de sagrado no contexto do Ensino Religioso; Koch (2008), que procura compreender os efeitos de sentido produzidos pela Proposta Curricular de Santa Catarina para o Ensino religioso; e Kravice (2008), a qual procura desvelar o discurso sobre a diferença na materialidade do Livro Didático.

²¹ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO.

²² “O curso é pioneiro em habilitar profissionais que possam exercer atividades profissionais para esta nova área do conhecimento, de acordo com as exigências da legislação nacional. A FURB foi uma das primeiras universidades no País a criar um curso de Licenciatura em ENSINO RELIGIOSO” (Disponível em: < <http://www.furb.br/novo/index.php?option=conteudo&Itemid=1588> >. Acesso em: 28/07/2010).

²³ Realizou-se um prévio levantamento de dados sobre as instituições que detêm pesquisas sobre o Ensino Religioso Escolar. O trabalho foi realizado no dispositivo de busca do BDTD, o qual aponta pesquisas por instituições. Levantamento realizado em 03 de Agosto de 2010 em: < <http://bdttd.ibict.br/>>.

Por fim, procurando justificar a proposta desta pesquisa, considerou-se no conjunto das pesquisas analisadas, a ausência de trabalhos que se propusessem a compreender os discursos do Ensino Religioso escolar que circulam na escola pública, mais especificamente, nos sentidos dos dizeres dos alunos. A essa justificativa, ainda soma-se: a proposta de continuar a linha de produção acadêmica das pesquisas que abordam o Ensino Religioso escolar nesta instituição; a possibilidade de dar voz aos alunos no contexto das pesquisas em educação; a condição de estabelecer um olhar indireto as demais disciplinas por meio dos estudos curriculares (SILVA, 2005), e a possibilidade de encontrar respostas às questões que incitam o próprio autor – Quais discursos do Ensino Religioso escolar permeiam os dizeres de alunos de escolas públicas?

Tendo o cuidado de distanciar-se de qualquer exame axiológico que proponha juízos aos discursos do Ensino Religioso escolar; bem como de qualquer posição política, moral ou religiosa, que se posicione a favor ou contra uma disciplina de Ensino Religioso no espaço escolar ²⁴, esta pesquisa se marca por um olhar que procura, a partir de determinados suportes materiais e um específico aporte teórico-metodológico, analisar, refletir e compreender; não prescrever; e não defender.

²⁴ Até onde for possível, procura-se estabelecer para esta pesquisa uma atitude de neutralidade frente às discussões sobre a legitimidade de um discurso de Ensino Religioso no espaço laico da escola pública. Para os leitores que pretenderem adentrar a estas questões, apontasse as leituras de Hess (2002) – “O Ensino Religioso na Pluralidade da Escola” e Mocellin (2008) – “O mal estar do Ensino Religioso: Localização, contextualização e interpretação”.

3. FILIAÇÕES TEÓRICAS

Preferiria que atrás de mim houvesse
(tendo há muito tomado a palavra
dizendo antecipadamente
tudo o que eu vou dizer),
uma voz que falasse assim [...].
(FOUCAULT, 2008)

Este capítulo norteia-se pela possibilidade de refletir os principais conceitos e perspectivas empregadas nesta pesquisa. Por esse gesto, tomando a palavra daqueles que *antecipadamente* já disseram, procura-se estabelecer as bases gerais de análise, diante da qual são analisados os dizeres dos alunos.

3.1 DISCURSO

Permeiar os espaços da Análise do Discurso francesa é lançar-se a um caminho historicamente novo. Segundo expõe Orlandi (2005, p.19-20), essa perspectiva teórica e metodológica nasce na década de 1960, tendo por condição de acontecimento noções advindas de distintas áreas de conhecimento: o Marxismo, a Lingüística e a Psicanálise. Uma teoria da História, para explicar os fenômenos das formações sociais; uma teoria da Lingüística, para explicar os processos de enunciação; e uma Teoria do Sujeito, para explicar a subjetividade e a relação do sujeito com o simbólico.

[a Análise do Discurso] trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essa forma de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso. (ORLANDI, 2005, p.20)

De modo geral, o percurso da Análise do Discurso francesa aproxima-se dos movimentos teóricos de seu principal articulador – Michel Pêcheux. Segundo Gregolin (2004, p.48), Pêcheux passa por três momentos: Inicialmente, ao aproximar-se de Althusser, a AD caracteriza-se por uma análise Crítica, onde os discursos fecham-se sob a perspectiva da ideologia. No segundo momento, diante da crise do Marxismo, o fechamento à ideologia althusseriana é repensada. E por

último, naquilo que se considera a “desconstrução doméstica”, quando o francês Pêcheux se aproxima das perspectivas dos franceses Foucault e Lacan, passa-se a refletir sob a formação do discurso “vendo o discurso na sua estrutura e no seu acontecimento” ²⁵.

Na inscrição teórica e metodológica desta pesquisa, considerou-se esse terceiro momento da Análise do Discurso francesa. De modo geral, sua compreensão passa pela leitura de Orlandi (1992; 2003; 2005), principal articuladora da AD no Brasil, Foucault, mais especificamente da obra *Arqueologia do Saber* (2002) e a *Ordem do Discurso* (2008), entre outros autores que analisam o Discurso em uma perspectiva pós-crítica.

Distanciando-se dos estudos da Língua, a Análise do Discurso busca compreender o homem falando (produzindo dizeres), a língua fazendo sentido, as relações do discurso junto aos sentidos que constituem o homem e sua história. Compreende-se que a linguagem só é linguagem porque faz sentido, e a Linguagem só faz sentido por que se inscreve na história.

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 empreender. (ORLANDI, 2005, p.30)

Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas um meio de associação entre o pensamento e a coisa pensada, mas a própria condição do pensar – “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas” (FOUCAULT, 2002, p.56). Para a AD, a linguagem é constitutiva (construtora) do pensamento e, conseqüentemente, do sentido que se dá às coisas, à experiência, à realidade.

Ao fazer uso da linguagem para produzir um discurso, o sujeito se liga a uma rede enunciativa que aponta interdiscursivamente para outros dizeres que o constituíram – “o discurso não é a manifestação majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a

²⁵ “É preciso renunciar a todos estes temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe dos olhares, na poeira dos livros.” (FOUCAULT, 2002, p.28)

si mesmo”. O sujeito é constituído por discursos, fazendo circular os discursos que o constituíram.

Mais especificamente, o discurso se faz diretamente ligado aos processos de subjetivação, isto é, se liga às práticas e saberes sobre os quais o homem se constitui sujeito para si, e para o mundo. O discurso constitui os sujeitos. Segundo Revel (2005, p.82), o termo subjetivação é “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade”. Esse processo corresponde a dois tipos de análises: os modos de “objetivação” – processo no qual, por meio de certas práticas, os seres humanos são transformados em sujeitos; e processos de “relação do sujeito consigo mesmo”, processo no qual, “por meio de um certo número de técnicas”, o sujeito permite constituir-se como sujeito de sua própria existência.

Constituído objetivamente, ou pela relação consigo mesmo, de todo modo o ser humano se constitui sujeito por meio de discursos: “[...] cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão a muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos.” (VEIGANETO, 2005, p.110). Nesse sentido, o sujeito passa de origem do discurso que propõe, a espaço sobre o qual determinado discurso se exerce; mais especificamente, em uma relação onde “não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente, mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto” (FOUCAULT, 2002, p.113-114).

Para Orlandi (2005, p.9), é necessário problematizar que não podemos “não estar sujeitos à linguagem”. Não há neutralidade diante do uso dos signos. Frente essa possibilidade, decorre que, do que poderia parecer uma retomada arbitrária de enunciados ²⁶ que circulariam livremente, ou ainda, a constituição aleatória de sujeitos que se encontrariam – *por acaso* – com os enunciados; na *realidade*, tal contexto se aproxima de esferas de conflito, campo complexo de interesses, práticas que envolvem relações de poder, condições de possibilidade e outras questões que podem ser analiticamente demarcadas

²⁶ O enunciado é a unidade elementar do discurso. Um conjunto de signos produzidos por um sujeito em um lugar institucional, a partir de regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado (FOUCAULT, 2002). “Entre o enunciado e o que ele enuncia há uma relação que envolve sujeitos, que passa pela história, que envolve a própria materialidade do enunciado.” (GREGOLIN, 2004, p.24)

[...] o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra a operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade. (FOUCAULT, 2002, p.121)

Considerada a imprescindibilidade do discurso como condição mesma de existência dos sujeitos discursivos – os sujeitos são constituídos por discursos, e sem eles não existe sujeito discursivo – este trabalho não minimizou a hipótese de que todo discurso é um discurso deveras constantemente controlado; ou ainda, constringido por determinado desejo de controle.

3.2 PODER

O sujeito é constituído por discursos, e os discursos não se dão de forma aleatória. Segundo Foucault (2008, p.10), o discurso tem suas regras de aparecimento, suas condições de apropriação e de utilização. Nesse sentido, considera-o como um bem: “que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’), a questão do poder”. O discurso se inscreve na instância do poder, não sendo apenas aquilo que traduz as lutas, “mas aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos

A relação entre poder e discurso, para esta pesquisa, marca-se na perspectiva de um “poder micro-físico” (FOUCAULT, 1999; 199b); distanciando-se assim, de uma Teoria Crítica do Poder (Marxista-Althusseriana). Este poder é efeito das relações\práticas sociais (relações econômicas, políticas, tecnológicas, eclesiais, religiosas, ideológicas, etc.), sendo exercido nas próprias práticas dos sujeitos.

O estudo desta micro-física supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, manobras, a tática, a técnicas, a funcionamentos; [...] temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de sua posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. (FOUCAULT, 1999, p. 26)

Segundo Silva (*in* SARGENTINI; NAVARRO-BARBOSA, 2000), com relação às “relações de poder”, Foucault não mais analisa o poder circunscrito ao Estado ou aos seus aparelhos, mas sim, analisa um poder “multidirecional”, espalhado como micro-poderes –“grãos de poder na mesa social”. Nesse sentido, entre outras considerações inscritas em seu método genealógico, está a necessidade de “apreender [...] o poder em suas extremidades, em seus últimos delineamentos, onde ele torna capilar; ou seja: tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais, mais locais.” (FOUCAULT, 1999b, p.32).

Trata-se de não analisar o poder no nível da intenção ou da decisão, de não procurar considerá-lo do lado de dentro, de não formular a questão (que acho labiríntica ou sem saída) que consiste em dizer: quem tem o poder afinal? O que tem na cabeça e o que procura aquele que têm o poder? [...] E sim: como as coisas acontecem no momento mesmo, no nível, na altura do procedimento de sujeição, ou nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos. (FOUCAULT, 1999b, p.33)

Como espaço privilegiado²⁷ para constituição de sujeitos, a escola não se estabelece apenas como espaço de saber, mas se marca também como um estratégico espaço de relações de poder. Para Foucault (2008, p.44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” Nessa condição, a escola se arquitetou como uma maquinaria²⁸ pronta a constituir sujeitos e subjetividades; sendo isto articulado à própria condição do currículo escolar.

3.3 CURRÍCULO E IDENTIDADE

Diferentemente de uma proposta exclusivamente técnica, o currículo se configura como um importante dispositivo na constituição de subjetividades. Para Silva (2005), a idéia de um currículo neutro é transpassada na medida em que o currículo se detém a “modificar as pessoas”, ou ainda, constituir novas identidades.

²⁷ Para Veiga-Neto (2005, p.84): “[...] mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna”.

²⁸ VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/38561304/Varela-Julia-Alvarez-Uria-Fern>>. Acesso em: 18/02/ 2011.

Mais do que a eleição de um conjunto aleatório de saberes, currículo é também efeito de escolhas.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitavelmente, envolvido no que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2005, p.15)

Nas perspectivas “Críticas” e “pós-Críticas” do currículo, esta escolha implica em estratégias de poder. Para ambas, o currículo tem a função de subjetivar o aluno, constituindo-lhe uma Identidade que sirva a interesses de poder. O distanciamento entre às Teorias, dá-se na interpretação quanto aos poderes articulados a esses processos. Para as Teorias Críticas, a escola se constitui como um Aparelho Ideológico a serviço de um Poder de Estado (GARESCHI, 2002), nesta se estabelece a perpetuação de uma ideologia dominante, sendo o currículo uma das principais ferramentas de sua manutenção. Para as Teorias pós-Críticas, este currículo atende as “relações de poder” que se articulam à própria sociedade: na medida em que prepara o aluno para assumir determinadas identidades, a sociedade se beneficia pela condição de sustentar uma cômoda realidade já posta

Em contraste com as teorias tradicionais²⁹ (SILVA, 2005, p.16-17), as teorias pós-críticas do currículo argumentam que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”. Em suas abordagens, essas não se limitam a perguntar o que, mas por quê? “Por que este conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”. As teorias pós-críticas se preocupam com as aproximações entre o saber, o poder e a Identidade.

Mexer com esta organização [estrutura curricular] significa mexer com o poder. É esta estreita relação de poder que faz com que qualquer mudança curricular implique também nos princípios de poder. (YOUNG *apud* SILVA, 2005, p.68).

²⁹ “As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. [...] ao aceitar o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral elas tomam resposta à questão ‘o que’ como dada, como óbvia” (SILVA, 2005, p.16)

Diante destas relações curriculares, compreendendo-se que uma disciplina escolar, ao se articular ao currículo, procura constituir traços de uma determinada identidade socialmente desejável, aproxima-se da possibilidade de se refletir, nos capítulos de análise, sobre as identidades hipoteticamente constituídas pelos discursos do Ensino Religioso escolar. Se a escola se estabelece como maquinaria (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992) pronta a constituir sujeitos socialmente desejáveis, qual o lugar do Ensino Religioso escolar nesse contexto de poder?

Por fim, diante da hipótese da circulação de distintos discursos do Ensino Religioso escolar, as análises se deterão a buscar refletir, a partir das subjetividades desses discursos, possíveis sentidos que possibilitem ao autor ampliar sua compreensão sobre os discursos desta disciplina.

4. DISCURSO CATEQUÉTICO CRISTÃO

“Para mim Ensino Religioso só fala de igreja” (JOANA – E1)

“[...] acho que não seria necessário falar sobre ensino religioso na escola, por que é cansativo ficar falando as mesmas coisas da catequese na escola” (AQUILA – E3)

Circula no espaço escolar público um discurso de Ensino Religioso escolar que *fala as mesmas coisas da catequese*: um discurso que *só fala de igreja*. Essa formulação, uma possível produção dos sentidos dos dizeres dos alunos, marca a hipótese inicial deste capítulo de análise.



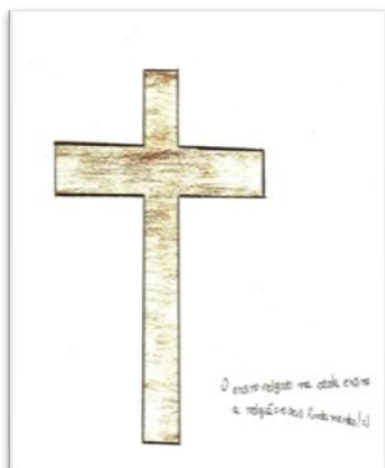
(MATEUS – E1)



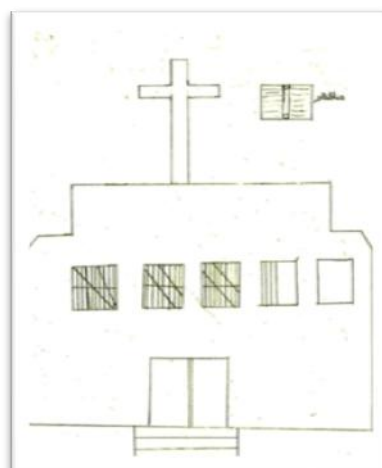
“Ensino Religioso: Nos ajuda a saber sobre a bíblia e nos tornarmos pessoas mais corretas e amáveis” (RAQUEL – E1)



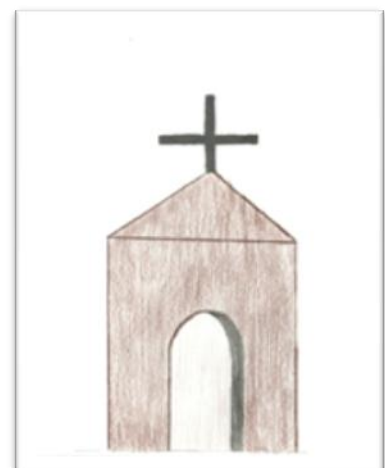
(JOÃO – E1)



“O ensino religioso na escola ensina a religião e seus

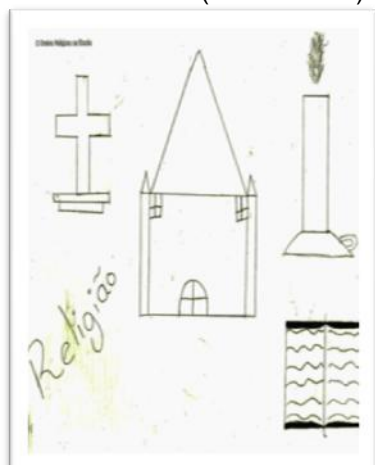


“Bíblia” (MARCOS – E2)



(TIAGO – E2)

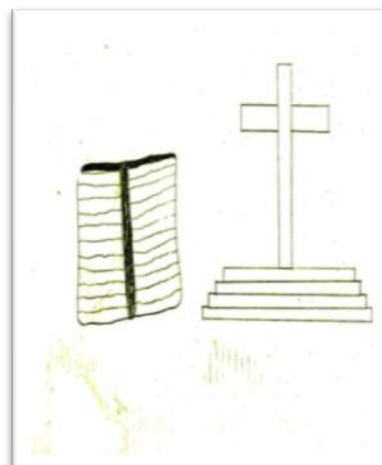
fundamentos!” (MARIA – E2)



(PAULO – E3)



“Escola e Religião Unidos”
(FELIPE – E3)



(LUCAS – E3)

Para esta pesquisa, esses dizeres apontaram sentidos de se relacionarem, constituindo uma formação discursiva³⁰. Nos gestos de análise, considerou-se sua aproximação a um discurso denominado, “Discurso Catequético cristão”: um discurso distinto, próprio da esfera religiosa, mais especificamente da esfera institucional cristã.

A expressão, “Discurso Catequético”, vem anotada na obra do teólogo cristão Gregório Nazianzeno, nascido em 329. Intitulada o “Grande Discurso Catequético / *Oratio Catechetica Magna*” (CAMPENHAUSEM, 2005), seu tratado expôs, de forma apologética³¹, os principais fundamentos da teologia cristã ortodoxa. O “Grande Discurso Catequético” ofereceu aos mestres do ensino cristão, aos catequistas, um sistema de referência para seus ensinamentos, “como uma espécie de padrão [...] uma interpretação pedagógica da fé”. Seu principal objetivo é corroborar as práticas cristãs de doutrinação e conversão – práticas de proselitismo³².

³⁰ “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.” (FOUCAULT, 2002, p.43)

³¹ Segundo Champlin e Bentes, (1997, vol.1, p.234), a apologética, termo proveniente do grego “apologia” (defesa), é usualmente empregada para indicar a defesa do cristianismo. Seus esforços são no sentido de “elaborar e defender uma visão cristã de Deus, da alma e do mundo, uma visão apoiada por raciocínios reputados capazes de convencer os não cristãos da veracidade das doutrinas envolvidas”.

³² Para esta análise, o proselitismo é compreendido como um conjunto de práticas que se movem à proposta de fazer convertidos a alguma fé religiosa (CHAMPLIN E BENTES, 1997, vol.5, p.470). A palavra deriva do grego *prosélutos* – “recém chegado, visitante, estrangeiro”, um termo que, por analogia religiosa, é empregado a todo indivíduo que deixa sua tradicional crença e assume uma nova fé (prosélito).

De modo geral, o termo catequese é usado para se referir “a instrução e o treinamento em preparação ao batismo, [ou] toda instrução religiosa, antecedente à aceitação de pessoas como membros de uma igreja” (CHAMPLIN E BENTES, 1997). Em sentido restrito, a *Catequese* refere-se ao ensino organizado por determinadas igrejas cristãs, o qual tem por objetivo a preparação de jovens e adolescentes para o rito de confirmação do batismo; popularmente chamada: Primeira Comunhão, Confirmação, ou Primeira Eucaristia. Por meio do discurso catequético, os catecúmenos (os sujeitos da catequização) são conduzidos aos saberes, e práticas de saber, de uma determinada comunidade de fé.

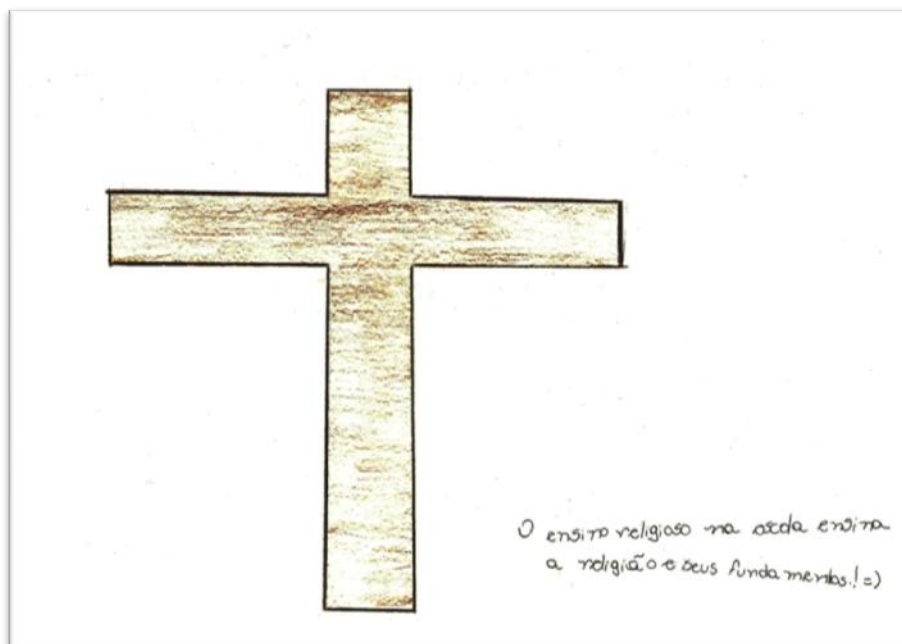
Aportado a esses sentidos, o discurso catequético cristão é compreendido, como um discurso de saber dogmático, que faz circular um “conjunto de verdades supostamente autoritárias” (CHAMPLIN E BENTES, 1997) que, na relação aos sentidos dos dizeres dos alunos, se relacionam aos saberes e práticas da tradição cristã.

Um discurso que busca a unidade à diversidade, uma única perspectiva religiosa, uma única condição de filiação institucional, um único sistema de referência, um único padrão moral. Discurso assinalado por práticas proselitistas e apologéticas, as quais procuram fazer circular uma singular prerrogativa discursiva religiosa.

Marcada na materialidade enunciativa, a articulação desses dizeres a um discurso catequético cristão passou por sentidos apreendidos de símbolos como a “Cruz” e a “Bíblia” (MARCOS – E2; LUCAS – E3; MARIA – E2; PAULO – E3; FELIPE – E3), a iconografia de Jesus Cristo (MATEUS – E1; JOÃO – E1), a inscrição de um templo religioso cristão (MARCOS – E2; PAULO – E3; TIAGO – E2), e a filiação do discurso como um dizer de “catequese” (AQUILA – E3) e da “igreja” (JOANA – E1); e por fim, sua condição enquanto prática que visa, “na escola” (MATEUS – E1; FELIPE – E3), por meio da Bíblia, “tornar as pessoas mais corretas e amáveis” (RAQUEL – E1).

De modo geral, esse contexto enunciativo possibilitou sentidos de uma formação discursiva cristã, que aponta para um Ensino Religioso escolar de discurso catequético: Ensino Religioso que se move a ensinar, na escola, “a religião [cristã ³³] e seus fundamentos [seu particular catecismo]” (MARIA – E2).

³³ Para o autor, a enunciação da Cruz (elemento próprio da religiosidade cristã) articulada ao uso do termo “religião” no singular, possibilitaram considerar sentidos de religiosidade cristã.



“O ensino religioso na escola ensina a religião e seus fundamentos!”

(MARIA – E2)

Ao propor que “não seria necessário” (AQUILA – E3) e “não precisava ter religião na escola” (PRISCILA – E2), já que existe a “catequese” (AQUILA – E3) e a “Igreja” (ANDRÉ – E2; JOANA – E1; PRISCILA – E2) para dizer o que é Ensino Religioso – ou mais explicitamente, que “Ensino Religioso só fala de igreja” (JOANA – E1), esses enunciados aproximaram sentidos de uma disciplina de Ensino Religioso escolar cujo discurso estaria mais propriamente vinculado à esfera eclesial, e não propriamente na esfera escolar.

Pela mesma relação, a partir do dizer de AQUILA – E3, de que “é cansativo ficar falando as mesmas coisas *da* catequese *na* escola”, considerou-se que *essas mesmas coisas* - “coisas da catequese”, ainda que estejam “*na* escola”, isto é, ainda que lhe seja dado o privilégio de falar “*na*” escola, são, de outro modo, questões próprias “*da* catequese”, pertinentes aos espaços “*da*” Igreja.

Para o autor, essa relação também se materializaria na produção de sentidos de JOANA – E1; PRISCILA – E2; e ANDRÉ – E2: Na medida em que “já existe igreja” para “dizer *o que é* ensino religioso”, é a “*igreja*” que detém a autoridade sobre “*o que é*”, *ou não*, uma prerrogativa de saber religioso. É a Igreja que tem concedida a “autoridade para falar” (FOUCAULT, 2008) sobre questões relacionadas à esfera do religioso no campo escolar – e por relação, na própria sociedade.

Diante da hipótese de que um discurso catequético cristão efetivamente circule nas escolas públicas pesquisadas, considerando-se ainda que esse discurso não

seja efeito de sentidos das propostas curriculares oficiais – já que a atual Legislação (BRASIL, 1997) propõe que o “ensino religioso [assegure] o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil; vedadas quaisquer forma de proselitismo [de catequese]”, considera-se que os alunos, ao proporem sentidos sobre o Ensino Religioso na escola, ligaram-se a “memória discursiva” (ORLANDI, 2003; 2005) ³⁴ de um discurso de Ensino Religioso de matriz catequética cristã que permeia os espaços escolares desde os primórdios da história brasileira.

Nesse sentido, os dizeres dos alunos tomaram a forma de um “discurso parafrástico” (ORLANDI, 2005), um discurso produzido a partir de um mesmo dizer sedimentado – “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”.

Para esta pesquisa, parece ser característico de um discurso catequético (não apenas cristão, mais de qualquer matriz discursiva), esse tipo de relação discursiva. A paráfrase, ao contrário da “polissemia” ³⁵, se distingue pela estabilização dos sentidos, pela unidade, pelos limites de significação, por uma monossemia. Procurando se distanciar dos processos de criação\ruptura de sentidos (processos polissêmicos), os quais se opõem à perspectiva de um discurso catequético (o dogma catequético não permite sentidos polissêmicos), os processos parafrásticos se caracterizam pela produtividade, “pela reiteração dos processos já cristalizados” (ORLANDI, 2005). Nessa perspectiva, os processos parafrásticos possibilitaram um retorno constante ao mesmo espaço dizível (à memória cristã catequética), produzindo a variedade do mesmo.

Esse processo parafrástico, pode ser verificado para além da relação de seus dizeres com uma memória histórica, podendo ser analisado pela aproximação dos próprios dizeres dos alunos. Não obstante a distância geográfica e os diferentes contextos de produção (Escolas: E1; E2; E3), os enunciados dos alunos participam do mesmo dizer sedimentado – de uma mesma memória histórica. De certo modo, isso os aproximou entre si, bem como da história.

³⁴ Segundo Orlandi (2003; 2005), a “memória discursiva” – ou interdiscurso, é o que torna possível todo dizer, sustentando cada tomada de palavra: A memória discursiva “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

³⁵ A “polissemia” (ORLANDI, 2005), se marca pelo deslocamento, pela ruptura com os processos de significação, pela pluralidade\diversidade de sentidos.




DISCURSO PARAFRÁSTICO (OU AUTORITÁRIO³⁶)

Formado na relação com a memória discursiva sedimentada.

Os dizeres aproximam os sujeitos, e esses da história.

*DCC – Discurso Catequético Cristão.



Discurso Catequético Cristão (DCC)

- Discurso de uma determinada denominação cristã. Um discurso fechado em si mesmo, segundo uma proposta teológica particular.
- Nesta discursividade a ação proselitista é direta; o que envolve converter sujeitos de outras denominações cristãs a sua particular perspectiva catequética.

³⁶ Cf. p.65.

4.1 MEMÓRIA HISTÓRICA

Por muito tempo, os horários destinados às aulas de ER, salvo raras exceções, foram aproveitadas para fazer evangelização e preparar educandos para a Primeira Eucaristia (Igreja Católica). Geralmente, nessas aulas, o conteúdo ministrado era de caráter confessional. Em Santa Catarina, foi considerado confessional até 1970. (CARON, 1998, p.37)

Diante da aproximação de determinado suporte histórico-bibliográfico, passou-se a consideração de que o discurso catequético cristão articula-se na escola pública desde o início do Período Colonial.

Inscrito em várias instâncias discursivas, presente inclusive na proposta de colonização das terras brasileiras – “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” (DOM JOÃO III *apud* Saviani, 2008) – o discurso catequético cristão (católico) constituiu-se, no Brasil, como um dos principais saberes do período pré-republicano.

Inicialmente filiado à instituição Católica Apostólica Romana, o discurso catequético cristão contou, em sua dispersão inicial, com a estrutura de ensino da ordem dos Padres Jesuítas: estrutura eclesiástica que se moveu a conquistar, nas *novas terras* de Portugal, novos adeptos a fé cristã.

Financiados pela Coroa portuguesa (ARANHA, 1990), diante de acordos estabelecidos com a Santa Sé – *Regime do Padroado*³⁷, os Jesuítas puseram-se no Brasil a catequizar os índios, os filhos dos colonos portugueses e os escravos (negros), garantindo assim a hegemonia da fé cristã (católica) no território brasileiro. Nesse sentido, o discurso catequético cristão (católico),

[...] promoveu a uniformização do pensamento brasileiro ‘do norte e do sul, do litoral e do planalto’, impondo a religiosidade cristã sobre as influências do judeu, do índio e do negro. O catolicismo difundido pela Companhia de Jesus foi de fato o ‘cimento da nossa unidade’. [...] neutralizando os efeitos de culturas tão heterogêneas. (ARANHA, 1990, p.116 e 135)

³⁷ “[...] O que era o padroado? Em recompensa ao envolvimento direto do estado português na conversão dos ‘infiéis’, o papa concedeu à Coroa o controle sobre as igrejas. Cabia ao rei de Portugal conquistar, junto com as novas terras, novas almas. Deveria construir templos e mosteiros, dotá-los de padres e religiosos e, principalmente, nomear bispos. O clero fazia parte do funcionalismo público remunerado pelo estado.” (GAARDER *apud* BÜNDCHEN, 2007, p.17)



JOÃO (E-1), TIAGO (E2) E PAULO (E3)

Em seu trabalho de catequização (ARANHA, 1990), os Jesuítas estabeleceram as primeiras escolas da colônia em 1549. Sob a liderança do Padre Manuel da Nóbrega, propuseram uma ação educativa que garantiu, até a institucionalização da escola pública no final do Século XVIII, a formação da sociedade brasileira.

Ao longo de toda sua ação educativa a educação jesuítica privilegiou um conteúdo doutrinário que salvaguardou os dogmas fundamentais da fé cristã (católica) – seguindo às normas do Concílio de Trento (1545-1563). A educação jesuítica teve como pressuposto a atualização das potencialidades da pessoa humana, de maneira a capacitá-la para receber a luz da fé e salvar sua alma.

Os padres jesuítas exerceram uma grande influência social e política, e não apenas educacional e religiosa. Por meio do discurso catequético cristão (católico), mantiveram a “autoridade sobre os índios, os colonos e a senzala”. Da mesma forma, mediante uma proposta curricular específica, mantiveram o controle das mais altas instâncias sociais: “[...] A atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes”.

Quase toda a mocidade, de brancos e mestiços [filhos dos colonos], tinha que passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar, e distribuída para as funções eclesiásticas, a magistratura e as letras. (ARANHA, 1990, p.115)

Para além de uma perspectiva na qual se poderia considerar o discurso catequético cristão de interesse apenas católico – face o fato de ter conduzido tantos à sua particular perspectiva discursiva, esse serviu também às próprias perspectivas da Coroa: “O governo de Portugal sabe o quanto a educação é importante como

meio de submissão e de domínio político e, portanto, não intervém nos planos dos Jesuítas” (ARANHA, 1990, p. 102). Para essa análise, parece se inscrever aqui, uma das condições para que “Escola [espaço público de tutela do Estado] e Religião [estivessem] unidos” (FELIPE – E3).

Segundo reflete Aranha (1990), no Brasil a atuação da Igreja Cristã Católica foi “forte e duradoura”, e mesmo ao fim do período monárquico ainda se podia verificar um quadro de estagnação no cenário educacional. Ao longo de quase quatrocentos anos, sob a proteção do Estado, o discurso catequético cristão (católico) foi disseminado; “imprimindo de forma marcante o ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros”.

Essa condição de “impressão” (de constituição subjetiva) passa pela referência de que o Ensino Religioso³⁸ escolar ocupou um lugar central na educação escolar, constituindo-se como uma das disciplinas principais do currículo pré-republicano (FIGUEIREDO, 1995). Dessa referência, ao aproximar a perspectiva de que a escola se constitui como uma maquinaria pronta a constituir sujeitos\identidades – isso pelos processos de subjetivação associados aos discursos, considera-se que sua posição junto ao currículo da época lhe possibilitou constituir traços da identidade de um sujeito pré-republicano; bem como, resguardadas as considerações quanto ao espaço que usufruiu no período pós-republicano (posteriormente analisadas), corroborou a constituição do sujeito moderno.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitavelmente, envolvido no que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. [...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo (SILVA, 2005, p.15).

Esta aproximação discurso\currículo\identidade, pode ser analisada inicialmente em relação a um desejo de subjetivação do índio brasileiro.

Vistos como “selvagens” (ARANHA, 1990), desprovidos dos saberes e práticas de saber imprescindíveis à condição de *civilidade*, o sistema de ensino jesuítico procurou conduzi-los – por meio de um currículo ³⁹ assinalado por relações de

³⁸ Curricularmente denominado como “doutrina cristã” (FIGUEIREDO, 1995).

³⁹ Segundo Aranha (1990), esse currículo resumiu-se ao aprendizado da língua portuguesa, no treinamento profissional e agrícola, e na doutrinação cristã. Nas análises de Saviani (2008, p.43), esse

trabalho, submissão e religiosidade – à constituição de uma identidade cristã e servil. Ao índio, caber-lhe-ia ser útil, dócil, e um bom cristão. Para Aranha (1990, p.101), “a ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho.”

Do mesmo modo, diante da introdução de mão de obra escrava (negra) à Colônia – oriunda de cultura e fé diferente (africana), os escravos foram articulados às prerrogativas de subjetivação propostas pelo discurso catequético cristão (católico), e pelos outros discursos que constituíram um currículo escolar específico (catequese e ofícios de trabalho). Recebendo a educação na casa de seus próprios senhores, sob vigilância constante, procurou-se fazê-los esquecer seus antigos saberes e práticas de saber, marcando a condição de uma nova identidade: identidade delineada por uma nova religiosidade, bem como por novas relações de trabalho.

O ER [no período colonial] se efetiva pela transmissão de sínteses das principais verdades da fé católica. Os elementos da tradição religiosa dos negros não são incluídos... [...] Os escravos (negros) têm um texto próprio, adaptado à sua forma de falar, porém o ER é ministrado em casas de seus senhores e leva em conta a docilidade dos negros ou a sua submissão aos esquemas da tradição católica. (CNBB, 2007, p.47)

Como efeito destas estratégias de subjetivação, o discurso de Ensino Religioso catequético cristão (católico) teria produzido subjetividades seladas por um espírito de resignação, levando homens e mulheres, antes livres, a assumirem uma identidade cristã, servil, e dócil. Essa condição beneficiaria não apenas a Igreja e o Estado, ou os próprios senhores de escravos, mas a própria sociedade pré-republicana que, em suas relações econômicas – relações de produção, relações de estratificação, relações de distribuição, relações de consumo, etc. – dependiam destas relações servis.

A religião é ensinada como forma de educar para a humildade, generosidade, paciência, equilíbrio e piedade. Na organização da escola infantil é a família que solicita a presença de elementos religiosos, por fazer bem às crianças. Simultâneo à formação do bom cidadão, propunha-se à formação do bom cristão, fiel, portanto, a Deus e ao imperador. (JUNQUEIRA p.31, in JUNQUEIRA E WAGNER, 2011).

Com relação à educação ministrada aos filhos dos colonos, tendo como princípio constituir-lhes identidades segundo o interesse da própria sociedade pré-

currículo “não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia”.

republicana, teriam esses sido conduzidos à maquinaria escolar a fim de serem também curricularmente subjetivados.

Quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha que passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar, e distribuída para as funções eclesiásticas, a magistratura e as letras. (ARANHA, 1990, p.115)

Para além da educação elementar (ARANHA, 1990) – catequese e alfabetização, os filhos dos colonos mais *privilegiados* passaram à instância de um currículo humanístico centrado no estudo das obras clássicas, do latim e da Religião. Mais propriamente, o currículo disponibilizou sua estrutura para atender a três cursos distintos: Letras humanas, Filosofia – Ciências, e Teologia (ou Ciências Sagradas) – essa destinada à formação dos futuros mestres humanistas. Diante dessa esfera discursiva mais ampla, o currículo foi, no entanto, estrategicamente gerido para que se mantivesse aos limites da discursividade cristã catequética (católica).

Segundo Aranha (1990), a educação jesuíta buscou conciliar as obras clássicas com o espírito religioso – utilizando textos de Cícero, Sêneca, Ovídio, Virgílio, Esopo, Plauto, Píndaro e outros. Como estes autores eram pagãos, os jesuítas procuram adequá-los aos ideais cristãos, fazendo resumos, adaptações e até suprimindo trechos considerados perigosos para fé. Em relação às obras contemporâneas, foram proibidos os contos e romances, por serem todos instrumentos de perversão moral e dissipação intelectual.

Através da construção curricular, atendendo às necessidades da sociedade colonial, necessidades relacionadas ao controle das relações sociais, econômicas e políticas (prerrogativas de trabalho, de autoridade, de submissão, de moral, de unidade, de verdade, de força, etc.), o sistema de ensino jesuítico procurou forjar, nos filhos dos colonos *privilegiados*, uma identidade cristã, técnica e intelectual; isto é, dócil, disciplinada, hábil na arte de administrar, reger, dominar, organizar, prever, enfim, pronta a assumir papéis sociais elevados da sociedade colonial. Os sentidos dessas subjetividades (pelo menos ao que se refere ao aspecto da cristianização e da docilidade) estariam presentes no dizer de RAQUEL (E1): “Ensino Religioso: Nos ajuda a saber sobre a bíblia e nos tornarmos pessoas mais corretas e amáveis”.

Retomando as relações históricas, com o início da Monarquia Constitucional, não obstante à expulsão⁴⁰ dos jesuítas do Brasil e a substituição de seu sistema de ensino por um *sistema laico*, o discurso catequético cristão (católico) continuou sendo assumido, agora por meio de um dispositivo de Lei constitucional, como discurso religioso oficial: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião oficial do Império” – Artigo 5ª da constituição de 1824 (CNBB, 2007).

O governo do império continuará a proteger a Religião Católica Apostólica Romana e esta continuará a ser oficial também nas escolas! [...] o ensino religioso, segundo a legislação vigente, passa a ser da responsabilidade dos capelães em organizá-lo e ministrá-lo. (CNBB, 2007, p.60)

Embora permitisse a existência de outros discursos destoantes – “Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isto destinadas, sem forma alguma exterior de templo.” (CARON, 1998, p.23) – reitera-se, no sistema escolar público, a dispersão dos saberes catequéticos cristãos (católicos) e suas práticas discursivas: Esse continuaria a constituir profundos traços na identidade do Homem do período monárquico (não obstante sofrer duro golpe ao fim do período).

Tendo usufruído de uma privilegiada condição curricular no período pré-republicano, de outro modo, sua proposta se conduziu a partir de constantes enfrentamentos; isso por que suas prerrogativas discursivas catequéticas exigiam (segundo sua natureza proselitista e apologética) total exclusividade discursiva; não aceitando qualquer outro discurso de catequese\verdade religiosa. Ao longo de todo o Período, pequenas brechas incidiram sobre o discurso catequético cristão (católico), minando pouco a pouco sua hegemonia. Essas brechas expõem atos de resistência frente às subjetividades propostas pelo discurso catequético cristão (católico), bem com evocam sentidos dos primeiros ecos de uma discursividade religiosa, que haveria de ser, cada vez mais plural.

Segundo Mocellin (2008), na intimidade das senzalas (em segredo), os escravos se puseram a manifestar os elementos de sua fé através dos próprios elementos discursivos cristãos. Desse processo sincrético, surgiam às tradições religiosas “afro-brasileiras” (FONAPER, 2000b, p.15),

⁴⁰ “No decorrer do século XVIII, cresce a animosidade contra a companhia de Jesus. O governo temia o seu poder econômico e político, exercido maciçamente sobre todas as camadas sociais ao modelhar-lhes a consciência e o comportamento.” (ARANHA, 1990, p.133, grifo meu). De outro modo, segundo a CNBB (2007) a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759 não significou necessariamente a fim das relações entre e Igreja e Estado.

Essas tradições – trazidas no bojo dos tumbeiros, forçadas pela desagregação familiar e mesmo étnica, prática da dominação escravagista – aqui se mesclaram entre si como fator de resistência, ao tempo em que buscavam, estrategicamente, relações com as tradições de cultos indígenas, além de sofrer e, também estrategicamente, aceitar a influência do catolicismo advinda da conversão imposta. Desta forma deram origem, entre outras, ao Candomblé, na Bahia; ao Xangô, no Recife; ao Xambá, no Nordeste; ao Tambor de Minas, no Maranhão; ao Omoloco, no Rio de Janeiro; ao Batuque, no Rio Grande do Sul etc., como também, no sincretismo com o catolicismo popular e o espiritismo deram origem à Umbanda.

Na mesma perspectiva, em relação ao índio, ainda que absorvesse práticas catequéticas cristãs católicas em sua vida diária, esse não as tinha como exclusivas. Segundo os relatos do padre Marinho de Nantes (NANTES *apud* TORRES-LONDOÑO, 1996, p.60), “os índios guardavam respeito por suas festas, augúrios e adivinhações, de tal forma obstinados, que custavam muito a desenganar-se, fossem quais fossem os argumentos”. Sob o pretexto de sair à caça, praticavam às ocultas suas particulares cerimônias religiosas.

Para Junqueira (2002, p.16), a adesão dos negros “que foi bem simulada e aliada ao contato com a religião indígena”, bem como a pouca instrução religiosa dada aos caboclos – principalmente após a expulsão dos jesuítas, todos esses fatores “permitiram a coexistência de elementos religiosos diferentes, que se manifestavam não apenas no culto, mas em toda expressão religiosa popular”.

De outro modo (CNBB, 2007), mudanças significativas relacionadas à presença de uma maior diversidade cultural e Religiosa no território nacional, por conta das grandes imigrações européias do Séc. XIX, exigiram da Coroa Brasileira novas políticas sociais que assegurassem aos cidadãos garantias de tolerância religiosa. Para dar conta desta situação, o Estado estabeleceu um projeto de reforma da Instrução pública sob o nº 7247, de 19/04/1879 que postulou, entre outras questões, o seguinte dispositivo:

[Artigo 4º, parágrafo 1º] Os alunos acatólicos não são obrigados a freqüentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana sempre antes e depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas. (CNBB, 2007, p.60)

Por conseguinte, em 1889, a Proclamação da República instaurou um novo período da história Brasileira: novas perspectivas políticas, sociais, como também uma *nova* perspectiva educacional: “Será leigo o Ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (FIGUEIREDO, 1995, p.10). Dessa premissa Legal, ou

de sua interpretação, ocorreu a exclusão de toda e qualquer atividade de cunho religioso dos estabelecimentos públicos escolares: “Escola e Religião [já não se colocariam] unidos” (FELIPE – E3).

Segundo Aranha (1990), o pensamento católico, até então dominante, enfrentou no final da monarquia a oposição do pensamento positivista; o qual preconizou, entre outras questões, “uma luta pela escola pública, leiga e gratuita”. Na base desse pensamento, está o movimento iluminista, o qual fomentou mudanças estruturais na sociedade ocidental (igualdade civil, liberdade de pensamento, de crença, de religião, de expressão, entre outras questões retomadas no capítulo seis). Esse questionou o princípio da autoridade da igreja católica, passando a substituir o dogmatismo pela possibilidade da dúvida - “valorizando os próprios poderes contra o teocentrismo medieval e o princípio da autoridade”. Para o iluminismo não fazia mais sentido atrelar a Escola à religião, como nas escolas confessionais; nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia: Deste modo, a escola moderna deveria ser “leiga e livre”.

Conforme reflete Junqueira (2002), há uma substancial diferença entre “laicismo” e “laical”, dois componentes importantíssimos na compreensão da relação entre Ensino Religioso e escola pública. Enquanto o primeiro “assume a perspectiva do ateísmo e nega realmente a presença do transcendente”, o segundo “simplesmente afirma que o Estado não assume uma confissão, mas permite a liberdade de seus cidadãos professarem suas crenças”. Para o autor (2002), o novo texto legislativo se apoiou na primeira interpretação (laicista), reconhecendo a liberdade religiosa da igreja (em local próprio, fora da escola), mas negando a presença de qualquer discurso religioso no espaço escolar.

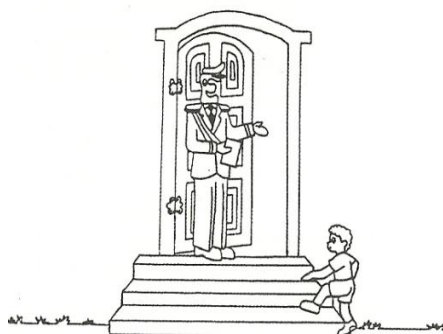
Frente a uma Igreja católica “enfraquecida” ⁴¹, o Ensino Religioso se viu excluído do espaço público escolar; subsistindo em forma de catequese eclesial conforme o interesse particular das instituições religiosas: “Tais aulas deveriam ocorrer fora do cotidiano da escola porque o prédio escolar pertencia à comunidade, e não a determinado grupo religioso.” (OLIVEIRA, 2007, p.51). Por 40 anos o Ensino Religioso escolar manter-se-ia fora da escola pública.

⁴¹ “A república [...] encontrou uma igreja enfraquecida e incapaz de negociar com o novo pacto que viesse substituir o ‘Regime do Padroado’ e a sua situação de religião oficial do Estado. (JUNQUEIRA, 2002, p.24)



(CNBB, 2007, p.97)

Por fim, em 1931, o Ensino Religioso escolar é retomado pelo decreto⁴² de Lei nº 19.941. Nas análises da CNBB (2007) e Junqueira (2002), seu retorno ao currículo escolar público se deu mediante interesses políticos e ideológicos cravados na revolução de 1930. Para a CNBB (2007), sendo Getúlio Vargas simpatizante da ideologia fascista e esta favorável a permanência do Ensino Religioso em suas escolas italianas, o mesmo se posicionou favorável à sua permanência no território brasileiro. Para Junqueira (2002), o fato se ligou a um jogo de interesses: a Igreja apoiaria Getúlio Vargas e, em troca, ocorreria o quase reconhecimento oficial da Igreja Católica pelo Estado.



(CNBB, 2007, p.69)

Quatro anos depois, o Ensino Religioso escolar seria assegurado constitucionalmente pelo Artigo 153 da Carta Magna de 1934 a qual promulgou: “será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno,

⁴² “Art.1^a- Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião. Art. 2^o- Da assistência às aulas de ensino religioso haverá dispensa para os alunos, cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem (...) Art. 5^o- A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita à disciplina escolar, e as autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e moral dos professores. Art. “6^o- Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado (...)”. (DECRETO Nº 19.941 DE 30 DE ABRIL DE 1931 *apud* CNBB, 2007, p.70)

manifestada pelos pais ou responsáveis, e continuara matéria dos horários das escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais e normais”. Nos sentidos jurídicos dessa, e das Legislações que se seguiram (quadro abaixo), seria possível considerar um deslocamento da condição de exclusividade do discurso catequético cristão. Ao ser ministra de acordo como a confissão religiosa do aluno, abre-se a possibilidade para novas discursividades, isso frente uma sociedade religiosa brasileira cada vez mais plural.

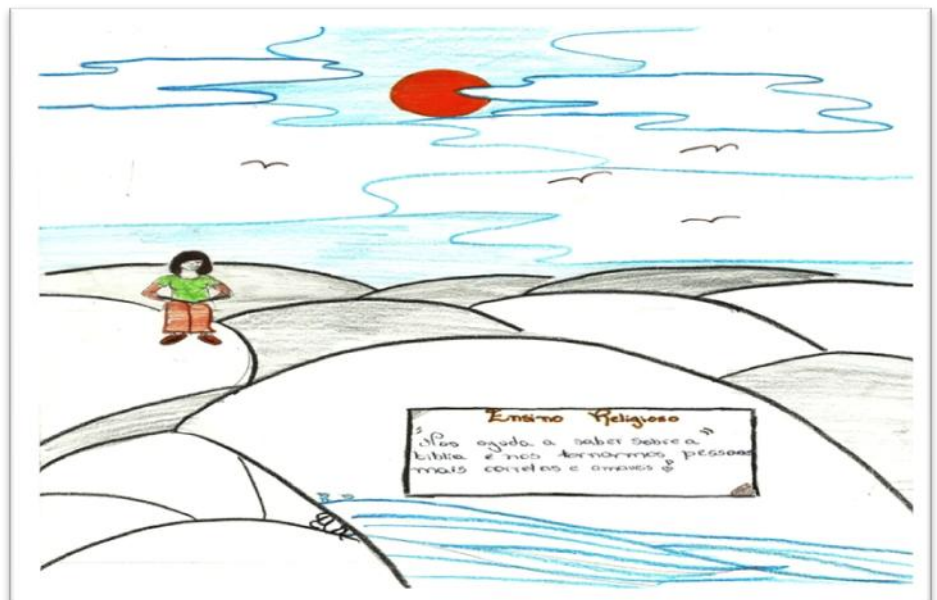
1934 (Art. 153)	1946 (Art. 168)	1961 (LDB 4024)	1971 (LDB 5692)	1996 (LDB 9394)	1997 (LEI nº 9.475)
<p>“O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.</p>	<p>“O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável</p>	<p>“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.</p>	<p>“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.</p>	<p>“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: Confessional [ou] Interconfessional : resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.</p>	<p>“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”. [...] Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.</p>

Não obstante os sentidos da Lei, quer seja pela falta de articulação pedagógica por parte das instituições religiosas não católicas, ou pela grande representatividade católica que se manifestava em sala de aula, parece ser fato que,

conforme analisa a CNBB (2007, p.72), “a disciplina tenha permanecido como ensino da religião católica na escola pública”. Pela mesma análise, apenas uma ressalva é feita, e isso em relação aos Estados do Sul, os quais, por força da imigração européia (a qual possibilitou uma grande diversidade de confissões cristãs), articularam um Ensino Religioso aberto a todos, de forma ecumênica – interconfessional.

Por essas considerações, compreende-se que ao longo do século XX o Ensino Religioso escolar passou a comportar novos discursos: os quais passaram a coexistir. Discursividades cada vez mais abertas ao diálogo e a alteridade. Discursos que se articularam às próprias necessidades da sociedade, sendo conduzidos ao espaço curricular com o objetivo de incorporar os traços da identidade do homem moderno.

4.2 APONTAMENTOS



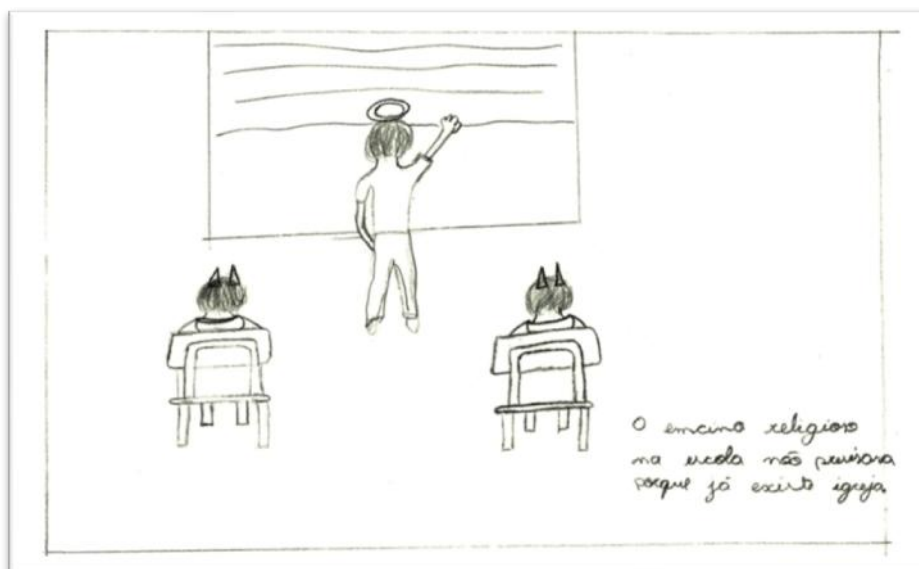
“Ensino Religioso: Nos ajuda a saber sobre a bíblia e nos tornarmos pessoas mais corretas e amáveis” (RAQUEL – E1)

Ao considerar-se a possibilidade de que os sentidos do discurso catequético cristão ainda estejam presentes no espaço escolar, ou ainda, aproximando às

análises de Mocellin ⁴³, de que ele esteja de fato na escola pública (pelo menos em alguns Estados), haveria de se refletir, mais profundamente (através de outras pesquisas), sobre as subjetividades produzidas por esse discurso, e de que forma (com que traços) constitui a identidade dos alunos.

A partir do dizer de (RAQUEL – E1), o qual se liga interdiscursivamente às relações de um Ensino Religioso que compôs, pela sua privilegiada condição no currículo escolar, a identidade do Homem pré-republicano (atendendo às necessidades sociais, políticas e econômicas daquele período histórico), considera-se que o mesmo se marca, na medida em que é de fato subjetivado, à constituição de um sujeito “dócil” (amável, tratável, pacífico), “correto” (moralizado, responsável, ético), e religiosamente catequizado em uma determinada perspectiva de fé cristã. Desses sentidos produzidos, uma questão historicamente se colocaria, gerando muitas discussões: a possibilidade que o Ensino Religioso escolar tem, de catequizar, de levar o aluno a uma determinada perspectiva de fé religiosa, de fazer proselitismo, e isso no espaço escolar público.

Os escolanovistas [grupo intelectual empenhado em reestruturar a Educação de forma modernizada e orientado ao processo industrial do País] constituem o mais significativo grupo contrario ao ER mantido pelo poder público. Defendem os princípios da ‘laicidade, da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino público. Entendem que o Estado republicano não deve arcar com o ônus do ER nas escolas. (CNBB, 2007, p. 71)



(APOLO – E2)

⁴³ Segundo conclui Mocellin (2008, p.2003), “Persiste ainda [...] um explícito repúdio ao ensino religioso no espaço escolar público, o que indica a permanência constante do grupo do não [laicistas]. Diante desse prolongado impasse, a União lava as mãos e, após gerar o ensino religioso no espaço público, o deserda [...] deixando seu conteúdo a cargo das instituições religiosas, o que propicia o retorno do confessionalismo, já em andamento em vários estados”.

Essa discussão, sobre uma discursividade catequética na escola, parece constituir também os sentidos dos dizeres dos alunos, o que os ligaria interdiscursivamente a uma discursividade escolanovista. Ao aproximar desta pesquisa o dizer de APOLO (E2), depreende-se: primeiro, que esse Ensino Religioso seria o mesmo que “já existe” na igreja; segundo, que se trata de um discurso catequético cristão, já que a “aureola e os chifres” propõem sentidos teológicos cristãos; e terceiro, que essa relação entre o ensino catequético cristão e a escola, seria uma relação que estabelece diferenças (ao invés de eximi-las ⁴⁴). No ensino catequético, o professor (santo) se coloca a catequizar o aluno (profano), impondo-lhe sua particular confissão de fé.

Essa parece ser uma das celeumas em relação ao Ensino Religioso escolar, e isso desde a instituição da república: a possibilidade que têm de estabelecer dogmas religiosos, de fazer proselitismo, de interferir na liberdade religiosa do aluno ao lhe impor discursos e práticas que lhe seriam contrárias.

O ensino religioso, por mais que não o quisesse, acabava sendo desagregador, visto que ao afirmar uma religião como única ou verdadeira, segregava todas as demais. [...] o que se quer é um ensino religioso agregador, de tal forma que católicos, evangélicos, budistas, membros de ritos afro brasileiros e outros, sentarão lado a lado e sentir-se-ão aceitos como tais pelos colegas sem se sentirem inferiorizados como acontecia muitas vezes no passado. (ZIMERMANN, 1998, p.10)

A priori, entre outras questões, é em resposta a essa problemática, considerando pertinente uma reflexão da dimensão religiosa humana - *homo religiosus* – no espaço escolar, que *novos discursos* do Ensino Religioso se articularão. Discursos que assumirão traços cada vez mais plurais.

Por fim, das análises deste capítulo depreende-se, de modo geral, a possibilidade de circulação de um discurso catequético cristão nas três escolas pesquisadas. Um discurso parafrástico, sedimentado, que busca preservar sua própria identidade institucional. Este marcou, com traços de docilidade e confessionalidade (cristã), a identidade do homem pré-republicano; bem como, hoje, procura subjetivar traços na identidade do homem pós-moderno (alunos).

⁴⁴ Sobre o papel do ER hoje (2011), assim diz os Parâmetros curriculares Nacionais (1998, p.16) “[...] dar oportunidade de compreender sua dimensão religiosa, permitindo-lhe encontrar respostas aos seus questionamentos existenciais mais profundos, descobrindo e redescobrimo o sentido da sua busca, na convivência com as diferenças.

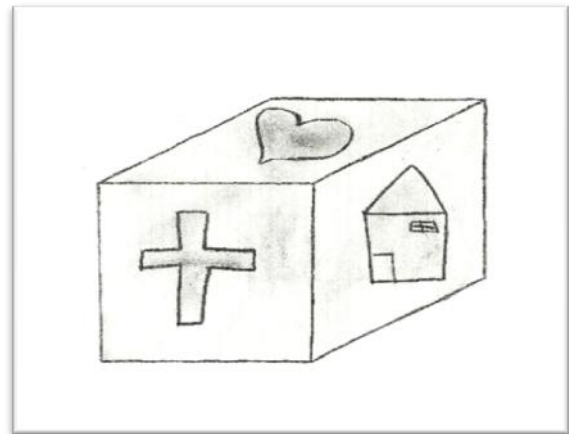
5. DISCURSO CRISTÃO INTERCONFSSIONAL

Por muito tempo, os horários destinados às aulas de ER, salvo raras exceções, foram aproveitadas para fazer evangelização [...]. Em Santa Catarina, foi considerado confessional até 1970 [quando] deu-se a implantação de um programa de ERE [Educação Religiosa Escolar] de caráter ecumênico. (CARON, 1998, p.37).

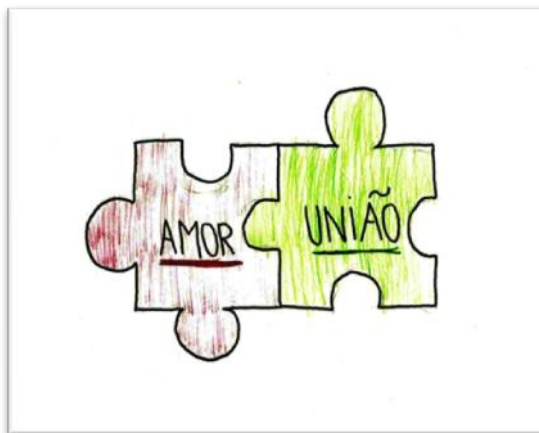
Na perspectiva deste capítulo, analisa-se a possibilidade de circulação de um discurso de Ensino Religioso escolar cristão interconfessional: um discurso supostamente aberto ao diálogo ecumênico (entre diferentes denominações cristãs). *A priori*, este pavimentou o caminho para a condição de um Ensino Religioso escolar que se constituiria, a partir de 1997, como de matriz inter-religiosa – um discurso de diversidade religiosa.



(SAMUEL – E1)



(SULAMITA – E2)



(RUTE – E3)



(JOSUÉ – E3)

Para esta pesquisa, esses dizeres possibilitaram sentidos de se aproximarem de uma mesma formação discursiva, a qual apontaria para um discurso de Ensino Religioso cristão interconfessional (ou ecumênico): Um discurso aberto ao diálogo entre as diferentes denominações de confessionalidade cristã. A ênfase deste discurso cristão pedagógico é a reflexão pluriteológica, dando ênfase às posturas éticas e morais da fé cristã (FIGUEIREDO, 1995).

Segundo o FONAPER (2000a), o Ensino Religioso de matriz confessional se caracteriza pela prerrogativa de tornar as pessoas mais religiosas, “religando-as a Deus”. Essa perspectiva considera as interpretações semânticas do termo Religião como “religar” – *reeligare*, o qual aponta sentidos de um Ensino Religioso escolar pronto a “religar as pessoas a Deus, aos outros, a si mesmas e ao mundo tornando-as mais religiosas”. Essa perspectiva discursiva se afastaria assim da concepção discursiva catequética cristã, associada à interpretação do termo religião como “re-escolher” – *reeligere*, cujos sentidos apontam para “fazer seguidores” - catequizar.

Aportado a esses sentidos, compreende-se o discurso cristão interconfessional como um discurso de saber cristão que faz circular prerrogativas éticas, morais e solidárias – “vivência de valores” FONAPER (2000c, p.13). Um discurso que busca, a partir de certa diversidade religiosa (na medida em que se abre ao diálogo com outras denominações cristãs), refletir a importância e a necessidade da religiosidade na dimensão social e humana.

No Estado de Santa Catarina, sentidos desta discursividade se fazem presentes desde a década de 1950, quando já se refletia sobre um discurso de Ensino Religioso escolar que não fosse voltado exclusivamente para as exigências catequéticas de uma única confissão religiosa.

Desde 1955, com a regulamentação do Ensino Religioso nas Escolas da Rede Pública Estadual (decreto no 498/55) ansiava-se por um Ensino Religioso não mais catequético e confessional católico, mas sim voltado às exigências de um grupo social de confissões de fé diversificadas. Com a implementação progressiva do Ensino Religioso em todas as escolas da Rede Pública do Estado de Santa Catarina urgia a necessidade da elaboração de um programa de conteúdo/atividades, solicitação esta que parte da Secretaria da Educação. (SANTA CATARINA, 1998).

Segundo Caron (1998, p.41), é possível que a experiência do Ensino Religioso escolar confessional não estivesse “correspondendo ao tratamento de igualdade, de respeito à liberdade religiosa e de justiça com relação aos educandos”. Diante disso, em 1970, a partir de um já conhecido esforço de cooperação interconfessional no

cenário religioso catarinense ⁴⁵, instituiu-se o Conselho Interconfessional do Ensino Religioso ⁴⁶, órgão que, articulado a Secretaria Estadual de Educação, estabeleceu uma proposta curricular na qual o Ensino Religioso escolar se constituiria como de matriz Cristã interconfessional (ecumênica).

A partir de 1970, conforme Parecer 72/70 e Parecer 78/70, o Ensino Religioso em Santa Catarina passa a ser de caráter ecumênico, sob a orientação do Conselho Interconfessional para a Educação Religiosa, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Tem como objetivo a implantação de um programa integrado com os demais componentes curriculares, do ensino de 1.o e 2.o graus nas escolas da rede pública estadual e a implementação e formação dos professores de Ensino Religioso que irão ministrar essas aulas. (SANTA CATARINA, 1998)

Conforme Bündchen (2007), outros Estados começaram também a se articular a essas questões, instituindo grupos que se manifestaram em prol de um Ensino Religioso Interconfessional: Equipe Interconfessional do Rio Grande do Sul (1972); Associação Interconfessional de Educação e Cultura do Paraná (1975); Conselho de Igrejas Educação Religiosa - Espírito Santo (1975); entre outros. Esses se propuseram a definir e formalizar os conteúdos e a metodologia a serem empregada no Ensino Religioso escolar. Este movimento procurou estabelecer uma disciplina que, conforme analisa Junqueira (2007, p.12), “assumisse um perfil escolar”.

Na década de 1980, o Ensino Religioso escolar passou, em Santa Catarina, a ser denominado Educação Religiosa Escolar (ERE); mantendo a perspectiva discursiva cristã interconfessional. Segundo Koch (2008), nesse período o decreto n. 13.692/81 deu legitimidade para que se realizasse a qualificação dos professores mediante autorização expedida pelo órgão competente da Secretaria da Educação. Dessa autorização, surgiu o currículo do curso de formação de professores de Ensino Religioso escolar articulado pelo CIER\SC. Esse currículo, e a discursividade cristã interconfessional (ecumênica) que nele se move, pode ser analisado no quadro abaixo:

⁴⁵ “Apesar do predomínio da igreja católica, estabeleceu-se, desde o início da colonização catarinense, a convivência diária entre católicos e protestantes. [...] Entre os cristãos das várias confissões religiosas realizavam-se esforços por interesses comuns, tais como: escolas, clubes, hospitais, empresas, estádios esportivos e templos. A relação entre padres, bispos e pastores foi, com raras exceções, sempre de aceitação e de diálogo” (CARON, 1998, p.42)

⁴⁶ As primeiras igrejas a se filiarem ao Conselho foram: Igreja Católica Apostólica Romana; Igreja Evangélica de Confissão Luterana; Igreja Ortodoxa Grega; Igreja Evangélica O Brasil para Cristo; Igreja Evangélica Assembléia de Deus; Igreja Evangélica Luterana do Brasil; e Presbiteriana do Brasil. Os fundamentos de sustentação e unidade do Conselho eram: “[...] Confessar o Jesus Cristo como Filho de Deus, Irmão, Senhor do Universo e Salvador, segundo as Escrituras. [...] Na busca da Unidade, o CIER procurou respeitar a diversidade, as tradições, as normas, os cultos e as interpretações teológicas das igrejas que representava” (CARON, 1998, p.54-55)

Curriculo do curso do aprofundamento para professores na área de ERE 360h/aula, realizado em Santa Catarina no periodo de 1982 a 1987

DISCIPLINA	C. HORÁRIA
BÍBLIA - Introdução à Bíblia - Antigo Testamento - Novo Testamento	20h/a 50h/a = 120h/a 50h/a
TEOLOGIA SISTEMÁTICA - Credo - Ecumenismo - Vivência da fé	50h/a 30h/a = 115h/a 35h/a
HISTÓRIA - História da Igreja na perspectiva ecumênica - História do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa	40h/a 05h/a = 45h/a
DIDÁTICA - Didática e prática da Educação Religiosa no ensino de 1º e 2º graus - Criatividade no ensino (Arte, Música e Meios de Comunicação Social)	20h/a = 60h/a 40h/a
PSICOLOGIA - Psicologia Religiosa da criança e do adolescente	20h/a
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	360h/a

(CARON, 1998, ANEXOS)

Garantida a continuidade da disciplina de Ensino Religioso escolar na Constituição de 1988 ⁴⁷, a LDBEN nº 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, propôs dar garantias de que um discurso interconfessional fosse nacionalmente *possibilitado*,

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou, II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996)

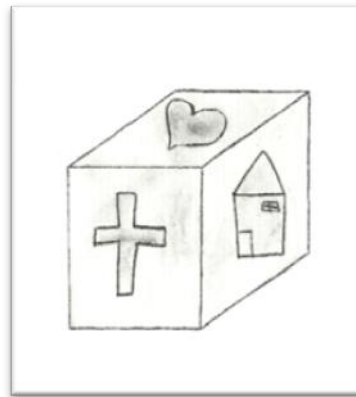
Nos sentidos jurídicos desse dispositivo de Lei, considera-se, não o deslocamento de um discurso catequético (confessional) – já que se garantiria

⁴⁷ "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (BRASIL, 1988)

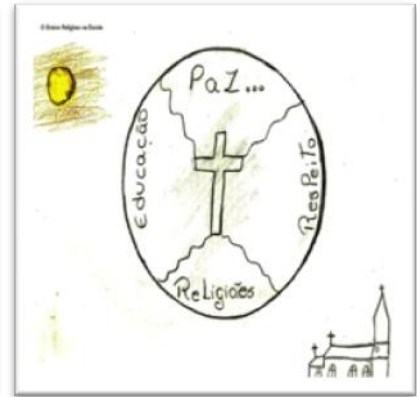
Legalmente sua circulação na instância escolar, mas sua coexistência junto ao discurso cristão interconfessional. Um discurso aberto a certa diversidade (certa polissemia de sentidos), mas mantendo, no centro de sua discursividade (Cristo e Cruz), uma memória de catequese cristã.



(SAMUEL – E1)



(SULAMITA – E2)



(JOSUE – E3)

Entre os dizeres dos alunos que apontaram sentidos de filiar-se a um 'discurso cristão interconfessional', discurso que para esta pesquisa se apresenta na própria emergência de um 'discurso de diversidade religiosa' (posteriormente analisado), relacionam-se, inicialmente, os dizeres de SAMUEL (E1) e JOSUÉ (E3), os quais apresentam elementos de um contexto mais amplo do que o discurso catequético cristão – isto é, certa diversidade\pluralidade de sentidos, mas que, de outro modo, mantém como elementos centrais de sua discursividade os elementos próprios da religiosidade cristã.



(SAMUEL – E1)

No dizer de Samuel (E1), a diversidade pode ser observada nos próprios alunos – diferentes roupas, distintas cores, diferentes raças, gêneros – os quais, não obstante diferentes, colocam-se de mãos dadas, apontando sentidos do que para esta pesquisa parece uma atitude de alteridade, de respeito e igualdade. O professor, que deteria um maior status frente esse discurso, parece se colocar a uma relação de igualdade junto aos alunos; isso frente ao Cristo (e não outro elemento religioso⁴⁸), o qual propõe sentidos de estar abençoando a todos a sua volta (um contexto enunciativo próprio de uma discursividade cristã). Por fim, o próprio ambiente da sala (considerando os sentidos da mesa do professor, do quadro, e da inscrição “prova”) faz este autor considerar um discurso que se distancia do discurso cristão catequético, passando a assumir um perfil escolar.



(JOSUÉ – E3)

No enunciado de JOSUÉ (E3), a centralidade da “cruz” e sua posição superior em relação ao tema das “religiões”, ao ator, produziram também sentidos de uma referência privilegiada da religiosidade cristã. Além disso, a própria figura da “Igreja” insistiria em assinalar a materialidade como própria de um discurso catequético cristão. De outro modo, pela relação a temas como “Educação”, “Paz”, “Respeito” e “Religiões”, esse discurso parece marcar-se em uma perspectiva não catequética, alinhada à perspectiva Interconfessional.

⁴⁸ Segundo Orlandi (2005, p.82), não apenas a dizível significa, mas também o silêncio, o não-dito. Neste sentido, a ausência de elementos de outras religiosidades me possibilitou sentidos de um discurso particularmente cristão.

Ao autor, os efeitos de sentido desse discurso (JOSUÉ-E3), aproximam-se dos efeitos de sentido do enunciado de SAMUEL – E1, não obstante relacionar-se a um espaço educacional mais amplo: Por meio da “educação” (da escola), com o auxílio do “cristianismo” articulado a certas “religiões”, seria possível um “mundo” (o círculo poderia se relacionar ao próprio globo) de “paz” e “respeito”. De certo modo, o dizer de JOSUÉ (E3) propõem sentidos de um mapa conceitual ⁴⁹ dos objetivos da discursividade cristã interconfessional.

Por uma aproximação à perspectiva curricular desta pesquisa, supõe-se que a escola e a sociedade se beneficiam dos efeitos de subjetividade desse discurso de Ensino Religioso escolar, isso na medida em que possibilita melhores relacionamentos: “União” (SAMUEL – E1); “Paz” e Respeito (JOSUÉ – E3); “Amor” (SULAMITA – E2; RUTE – E3). Não obstante, a análise do dizer de RUTE (E3) reflete aquilo que parece ser um caráter limitador da proposta discursiva interconfessional; a qual a liga à celeuma proselitista:

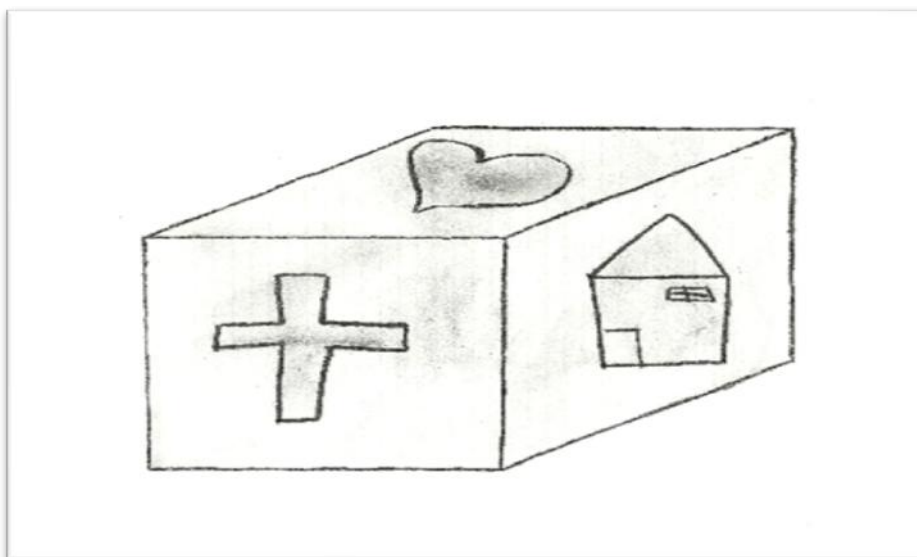


(RUTE – E3)

Ao enunciar dizeres como “união e amor”, *a priori* elementos bem vindos a qualquer espaço público, tais relações, no entanto, põem-se aparentemente inscritas em relações muito justas (a encaixes muitos limitados), sendo necessário adequar-se às próprias exigências do discurso.

⁴⁹ Segundo Tavares (2007), o mapa conceitual é uma estrutura esquemática utilizada para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. Pode ser entendido como uma representação visual utilizada para partilhar significados, pois explicita como o autor entende as relações dos conceitos enunciados.

Para essa análise, esse dizer do aluno não se filia a um discurso exclusivamente catequético, visto estar aberto a relações ainda ausentes (uma proposta catequética não tem aberturas, mas é sempre fechada em si mesma). Não obstante, também não se marca em uma perspectiva discursiva plural, já que a materialidade segue um molde pré-posto muito justo (Amor e união com quem? Com quantas religiões ou confissões? Com aquelas que têm seu próprio formato, sua própria identidade?). Por essas considerações, considera-se esse dizer aproximado ao discurso cristão interconfessional: discurso que possibilita certas conexões e certos encaixes com outras perspectivas de fé (as quais comunguem da mesma forma, da mesma identidade), mas que, de outro modo, se configura a partir de um quadro posto à formas muito singulares – às formas densas, pesadas, dogmáticas, e bem delineadas da materialidade cristã catequética (SULAMITA – E2).



(SULAMITA – E2)

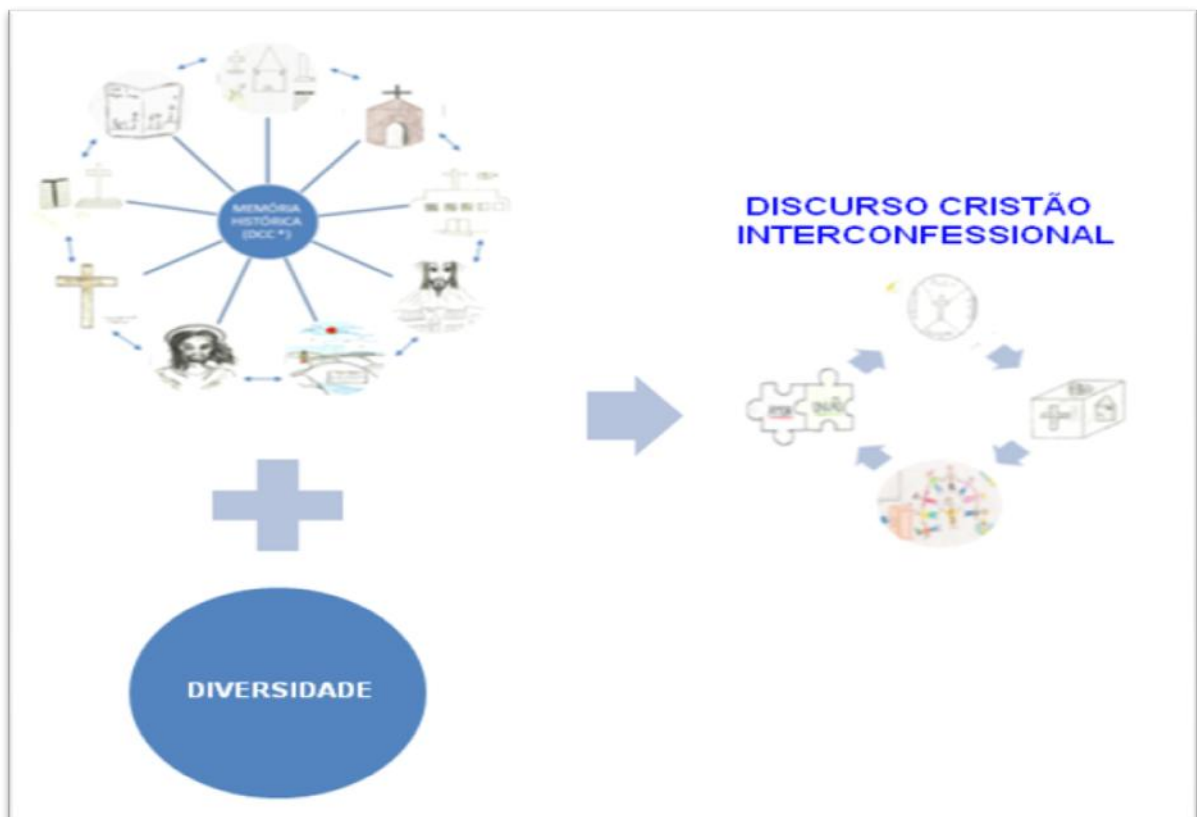
Dessas análises, compreendendo-se uma aproximação dos dizeres dos alunos ao discurso cristão interconfessional, passou-se às relações teórico-discursivas.

Inicialmente, diante da referência de que os processos parafrásticos (ORLANDI, 2005) funcionam como um retorno aos “mesmos espaços de dizer”, e, de outro modo, que os processos polissêmicos jogam com o equívoco – estando ao lado do deslocamento e da ruptura dos processos de significação, considera-se esse discurso como um “discurso polêmico”, o qual se fixa no limiar entre o catequético e o

plural, entre o parafrástico (retomando a memória discursiva catequética) e o polissêmico (aberto à sentidos que jogam com essa mesma memória).

Segundo Orlandi (2005, p. 86), o discurso polêmico é “aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos”; ou ainda, quando polêmico, esse se divide entre polissemia e paráfrase: um retorno ao mesmo, e uma abertura ao diferente.

Diante dessa inscrição tipológica (ORLANDI, 2005), pondera-se a possibilidade de circulação (até aqui) de dois discursos distintos: Um “discurso autoritário” (discurso catequético cristão), o qual se caracteriza pela paráfrase – um retorno a memória catequética cristã. E um “discurso polêmico” (discurso cristão interconfessional), o qual se marca pela relação paráfrase-polissemia, aproximando-se de uma memória estabilizada (cristã), mas propondo novos sentidos; os quais, pelos equívocos (pelos sentidos destoantes à própria memória sedimentada cristã), marca a condição de uma nova discursividade: *a priori*, de diversidade.




DISCURSO POLÊMICO:

Formado na relação entre a memória discursiva sedimentada e os sentidos que dela destoam.


Catequese + Diversidade controlada = DISCURSO CRISTÃO INTERCONFESSIONAL

Na perspectiva desta pesquisa, esses *novos sentidos* do discurso interconfessional se ligam a regiões discursivas religiosamente plurais (polissêmicas), as quais não se regulam por uma memória cristã sedimentada. A análise dos sentidos dessa *nova* discursividade plural é efetuada no capítulo que se segue. Por hora, retoma-se uma referência dos discursos já analisados.



Discurso Catequético Cristão (DCC)

- Discurso de uma determinada denominação cristã. Um discurso fechado em si mesmo, segundo uma proposta teológica particular.
- Nesta discursividade a ação proselitista é direta; o que envolve converter sujeitos de outras denominações cristãs a sua particular perspectiva catequética.



Discurso Cristão Interconfessional

- Discurso aberto ao diálogo entre diferentes denominações cristãs, segundo uma proposta teologia ecumênica.
- Nessa discursividade a ação proselitista é indireta; a despeito de não haver um projeto de conversão, o silenciamento de outras religiosidades diante de uma proposta curricular exclusivamente cristã, implica a possibilidade de subjetivação do discurso cristão.

5.1 APONTAMENTOS

O discurso cristão interconfessional surgiu articulado ao currículo escolar público no Período da Ditadura Militar (1964-1985). Posteriormente, na década de 1990, este seria deslocado por um discurso que expressaria o ideal democrático pós-ditatorial: um discurso de diversidade religiosa⁵⁰.

Para essa seção de análise, considera-se uma possibilidade na qual o discurso cristão interconfessional tenha buscado atender ao desejo de constituição de uma determinada identidade para o homem brasileiro. Como antes referenciado,

⁵⁰ Que propõe assegurar o “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil; vedadas quaisquer forma de proselitismo” (BRASIL, 1997). Esse discurso será analisado no capítulo que segue.

um determinado currículo coloca-se à perspectiva de um determinado “tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade.” (SILVA, 2005, p.15).

Nas análises de Caron (1998), a educação na década de 1970 foi influenciada por tendências tecnicistas, relacionadas com o modelo econômico vigente (Pedagogia Tecnicista); por tendências filosóficas humanistas, mais especificamente o positivismo; bem como pela ética da ordem moral pregada pelo regime da ditadura militar – desenvolvimento econômico e segurança nacional. Segundo Saviani (2007, p.367), o lema positivista: “Ordem e Progresso”, guiou os rumos da nação.

Garantida na LDB nº 5692\71, o Ensino Religioso escolar passou a figurar o currículo desse período, articulada à (recém criada) disciplina de Educação Moral e Cívica ⁵¹. A proposta curricular nacional visava “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Para Vaidergorn (2008), os pressupostos de uma moral conservadora, um civismo religioso, e os valores da doutrina de segurança nacional, todos esses elementos procuraram garantir os “objetivos nacionais permanentes dos vencedores de 1964”. A formação desejada era a de uma boa cidadania, “que se moveria em um mundo binário e maniqueísta (certo/errado, sim/não, bom/mau etc.), favorecendo assim uma concepção de poder”.

Dessas referências, para esta pesquisa, o currículo deste período da história da educação brasileira parece propor sentidos de um sujeito que haveria de ser Moral, condição que garantiria a *Ordem* social, e Trabalhador, o que garantiria a condição do *Progresso* da Nação. Diante disso, o Ensino Religioso escolar procuraria desenvolver práticas morais presentes na base da religiosidade cristã, as quais atenderiam os princípios teológicos das principais religiosidades presentes na sociedade brasileira – Católicos e Protestantes. A prática moral, bem como a aproximação das religiosidades (e dos sujeitos religiosos) em torno dela, teria sido muito bem vinda em tempos de cooperação para o progresso; bem como no fortalecimento de uma identidade para a Nação.

⁵¹ “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, LDB nº 5692, 1971).

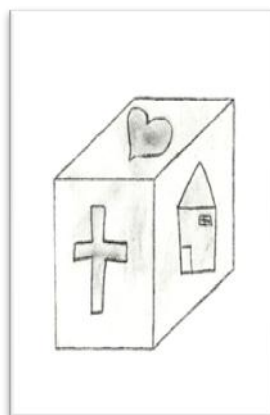


(JONAS – E1)

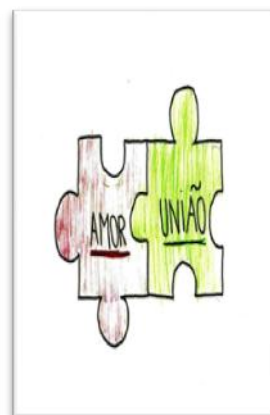
Ao se analisar o dizer de JONAS (E-1) – o qual aproxima do Ensino Religioso escolar uma discursividade própria de civismo - Bandeira Nacional, considerou-se a possibilidade de que o Ensino Religioso escolar não tenha sido aleatoriamente aceito no currículo, mas sim, empreendido pelo interesse de produzir subjetividades que se somassem a um desejo de Identidade (União, Respeito, Amor). Nessa perspectiva, esse atendeu não apenas os interesses do Estado (Governo Militar), mas o próprio desejo da sociedade que se articulava em favor do progresso na Nação.



(SAMUEL – E1)



(SULAMITA – E2)



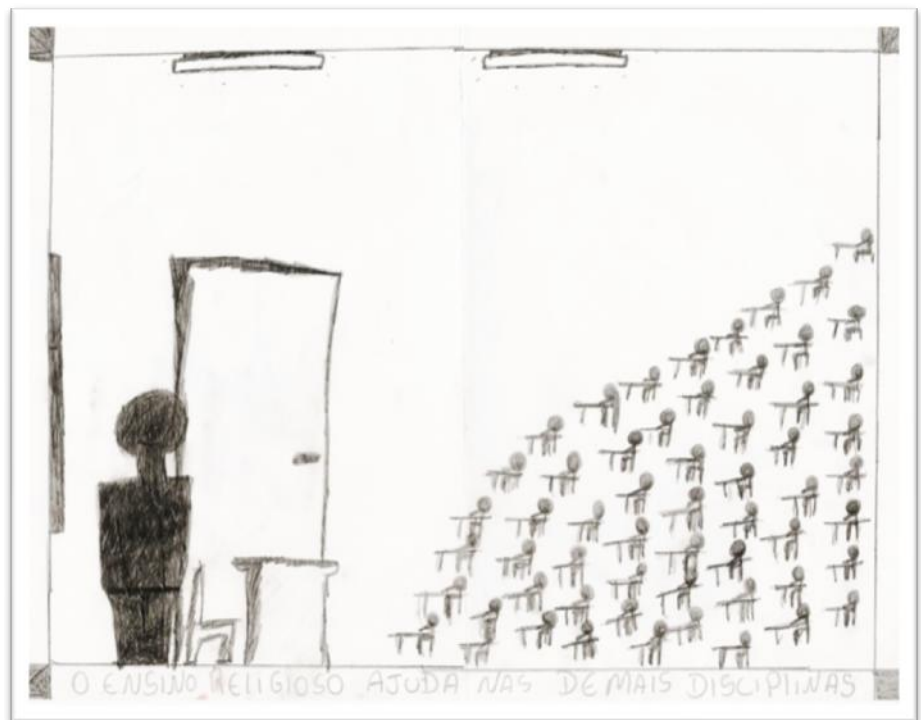
(RUTE – E3)



(JOSUÉ – E3)

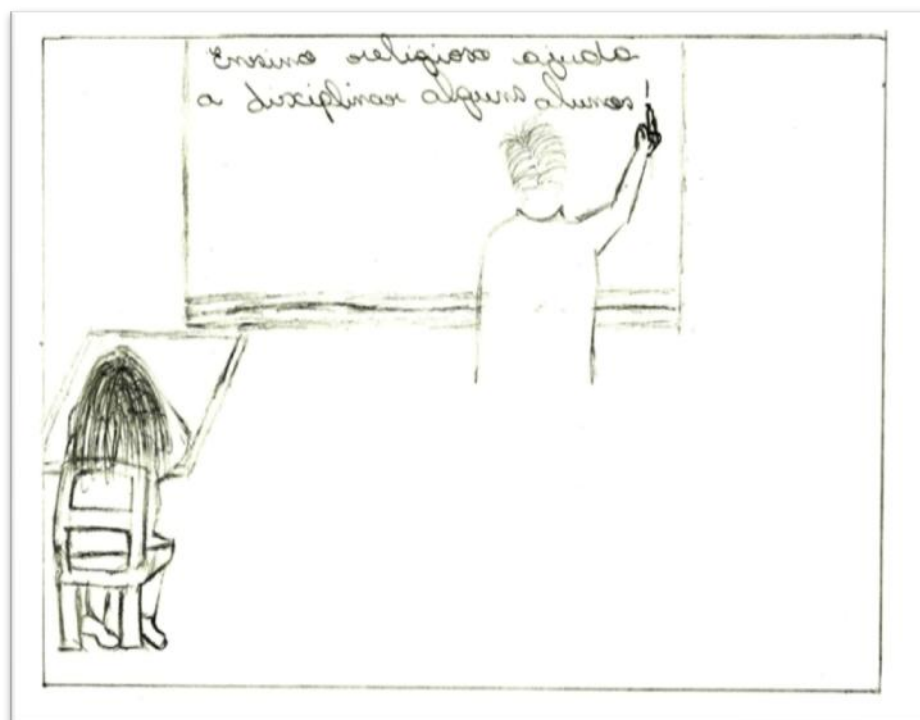
Esses sentidos estariam também presentes nos dizeres de: SAMUEL (E1), sentidos de União, de respeito, de aceitação da autoridade (à relação dos alunos

com o professor). SULAMITA (E2), sentidos de Amor, mais também de limites. RUTE (E3), sentidos de Amor e União, a partir de certos limites predefinidos. E JOSUÉ (E3), o qual relaciona ao Ensino Religioso sentidos de uma educação que promove o respeito e a paz. De modo geral, esses sentidos apontariam para aspectos morais que corroborariam a um desejo de ordem social, de unidade nacional, de uma liberdade que haveria de ser, sempre, controlada.



“O Ensino Religioso Ajuda nas demais Disciplinas” (JOEL – E1)

Aproximado o dizer de Joel (E1) – uma postura rígida do Professor, o alinhamento ordenado e crescente das carteiras, uma escala reduzida do aluno em relação ao professor, os detalhes precisos (técnicos) da sala –, depreende-se sentidos que aproximariam esse dizer da rigurosidade do Período Militar. Diante da possibilidade de que tenha ajudado (ou ainda ajude) “nas demais disciplinas”, não *as*, mas, *nas* (o que reflete uma relação interna), o Ensino Religioso apresentaria gestos de uma interdisciplinaridade – isto é: O Ensino Religioso escolar, pelos efeitos de subjetividade de seu discurso cristão moral e ético (não necessariamente catequético), ajudou a manter a ordem; a organizar os espaços; a respeitar os horários; a obedecer às hierarquias constituídas; enfim, ajudou *na* escola (e fora dela), “à disciplinar alguns [os rebeldes; indisciplinados, indóceis] alunos!” (ELIAS – E2).



“Ensino Religioso ajuda a disciplinar alguns alunos!” (ELIAS – E2)

Essa condição de disciplinamento (o Ensino Religioso ajuda a disciplinar), para esta pesquisa, parece perpassar toda a história do Ensino Religioso escolar; e isso desde o período pré-republicano quando procurava docilizar índios, negros e colonos. Na análise do Período Militar, aproximando-se uma perspectiva de disciplina atrelada ao poder – “Poder disciplinar”⁵² (FOUCAULT, 1999), considera-se que, para além das relações políticas do Governo Militar, às quais exigiram corpos obedientes, o Ensino Religioso escolar se articulou também às relações econômicas de uma sociedade em expansão industrial e tecnológica; uma sociedade que necessitou de corpos (sujeitos) produtivos, pacíficos, disciplinados: “corpos dóceis”.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados “corpos dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças ela dissocia o poder do corpo faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potencia que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1999, p.119)

⁵² “Michel Foucault desdobrou em *Vigiar e Punir* e no seu curso ‘É necessário Defender a Sociedade’ o processo pelo qual nos séculos XVII e XVIII viram-se surgir técnicas de poder centralizadas ou articuladas sobre o corpo, sobre o corpo dos indivíduos. Ele analisa todos esses procedimentos pelos quais se assegurava - nas escolas, no exército, nas oficinas, nos hospitais - a distribuição espacial dos corpos individuais: sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e a vigilância que se exercia sobre eles.” (In, Foucault, 2003, p.7-8)

Distanciando-se dos mecanismos de violência punitiva, os quais procuravam manter a *ordem* por meio da força física (exército, polícia), o Ensino Religioso escolar, e ainda outras disciplinas curriculares (Educação Moral e Cívica), teriam sido articuladas para que possibilitassem, essa mesma *ordem*, por meio de mecanismos um tanto mais positivos: mecanismos microscopicamente diluídos na docilidade de uma proposta educacional de fé. Nessa perspectiva, o discurso do Ensino Religioso escolar se configuraria como um discurso *disciplinador*, pronto a docilizar os corpos (os sujeitos) por meio de práticas morais que são próprias do discurso religioso (não só cristão, mas presente, de modo geral, em todas as religiões).

A disciplina aumenta a força em termos econômicos e diminui a resistência que o corpo pode oferecer ao poder. Daí que o corpo tenha sido fonte de utilização econômica e só se torne força útil se, ao mesmo tempo, é produtivo e submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia, pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força sem, no entanto, ser violenta. Pode ser calculada, organizada de forma sutil, não fazer uso de armas nem do terror e, no entanto, continuar a ser disciplina física. (FOUCAULT, 1999, p.119)

Diante de sentidos negativos da relação entre o Ensino Religioso escolar e o poder, de outro modo, para esta pesquisa o poder é um poder microfísico, resultado das próprias relações sociais, efeito de relações que se manifestam nas práticas dos sujeitos.

O estudo desta micro-física supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, manobras, a tática, a técnicas, a funcionamentos; [...] temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de sua posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados.

Afastando-se de uma perspectiva Curricular Crítica, na qual o Ensino Religioso escolar atenderia a um plano de massificação do Estado, o autor se aproxima do entendimento de que o Ensino Religioso (por conta do discurso moral) se articulou às próprias relações sociais, econômicas, tecnológicas, eclesiais, educacionais, ideológicas, internacionais, entre outras relações que garantiram a própria possibilidade de um governo militar. Nesse sentido, o governo não teve o Poder em si, seu poder se manifestou nas relações que se articularam naquele dado momento histórico.

Analisar o investimento do político do corpo e a micro-física do poder supõe então que se renuncie - no que se refere ao poder - à oposição violência ideologia, à metáfora da propriedade, ao modelo do contrato ou ao da conquista; no que se refere ao poder, que se renuncie à oposição do que é 'interessado' e do que é 'desinteressado' (FOUCAULT, 1999, p. 27)

Na medida em que novas relações de poder se exerceram (novas relações tecnológicas, novas relações econômicas, novos mercados, novos quadros sociais, novas ideologias, etc.) estas articularam novas relações políticas, que por fim, possibilitaram um novo governo. Em todo esse processo, tendo atendido aos interesses da sociedade, o Ensino Religioso corroborou à constituição de um determinado sujeito, um tipo desejável de ser humano: um sujeito moralmente disciplinado; atento à Ordem, e ao Progresso do País.



(JONAS – E1)

Encerrando o capítulo, considera-se, pelas análises, a possibilidade da circulação do discurso cristão interconfessional nos sentidos dos dizeres dos alunos das três escolas pesquisadas. Este discurso, um “discurso polêmico” (ORLANDI, 2005), o qual preserva uma discursividade cristã parafrástica e ao mesmo tempo se abre à polissemia – à diversidade, marca os traços de uma identidade desejada no período militar: a de um homem disciplinado: um bom (cristão) cidadão.

Das análises, depreende-se que este discurso amplia os sentidos de sociabilidade do homem brasileiro: se antes preparado para relacionamentos confessionais, relacionamentos com aqueles que comungavam da mesma fé (e indiretamente com aqueles da mesma agremiação, partido, etc.), agora, é ele

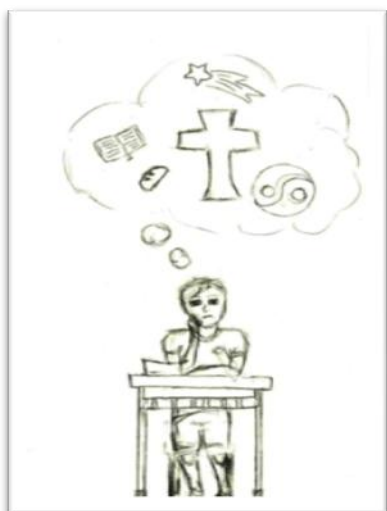
preparado para relacionamentos interconfessionais (com outras perspectivas de fé cristã, mas também, uma maior abertura aos relacionamentos além grupo, partido, agremiação, etc.). Por fim, aproximando uma perspectiva na qual o discurso catequético cristão tenha cooperado a um projeto de colonização das terras brasileiras, aponta-se a possibilidade de que, junto a outros discursos curriculares, o discurso cristão interconfessional tenha corroborado a um projeto de nacionalização – tornar o País unido e desenvolvido.

6. DISCURSO DE DIVERSIDADE RELIGIOSA

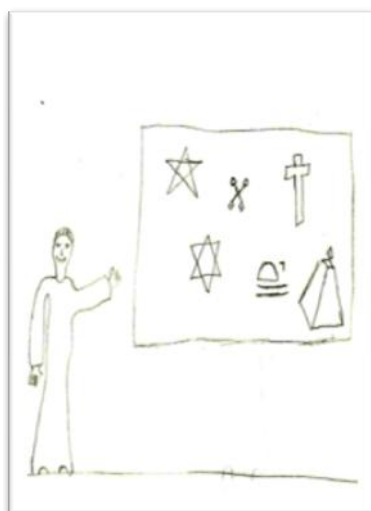
O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil; vedadas quaisquer forma de proselitismo. (Brasil, LEI nº 9.475\97)

Desde pequena aprendi várias coisas sobre minha religião em casa e na catequese. Na escola é totalmente *diferente* pois o ensino religioso ensina todos os tipos *de religião*. [...] nos ensina viver em comunidade na nossa religião e com os outros que existem pelo mundo. (MIRIÃ – E3)

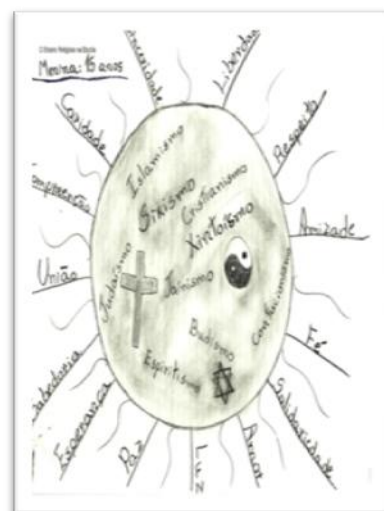
Circula no espaço escolar público um discurso de Ensino Religioso escolar de diversidade religiosa: um discurso Legal (Brasil, LEI nº 9.475\97). Esse se abre ao diálogo inter-religioso: à diferença. Essa formulação marca a ótica de análise desse capítulo.



(DAVI – E1)



(SAUL – E2)



(SALOMÃO - E3)

Ela é também um (*sic*) questão social, que envolve todos nós. Ela nos deixa com a cabeça aberta para conhecer tradições, culturas, movimentos sociais, crenças... e de maneira equilibrada comentar sobre elas, tirar nossas dúvidas, ver como todas as religiões tem aspectos positivos. Em fim, a maior parte do ensino religioso na escola é com base na estrutura, no desenvolvimento, nas diferenças, que deveria nos fazer ter consciência e nos tornar mais humanos.

(SARA – E1)

Através do Ensino Religioso eu abri os olhos para diversos caminhos!

(NATÁ –E3)

O Ensino Religioso [...] é uma forma de conhecermos e aprendermos costumes de outras pessoas e de diferentes lugares, tendo em comum a fé.

(JEREMIAS – E1)

Na minha opinião é uma matéria necessária, porque, é importante que nós aprendemos sobre a origem e os fundamentos de cada religião. [...] é importante para que aprendemos (*sic*) a respeitar cada pessoa, com religião diferente da nossa.

(JACÓ – E3)



(ABGAIL – E2)⁵³



(ANA – E3)

Para esta investigação, esses dizeres possibilitaram sentidos de se filiarem, compondo uma formação discursiva que aponta para um discurso de diversidade religiosa: Um discurso aberto ao diálogo inter-religioso que transpõem a esfera discursiva cristã. A ênfase desse discurso é a reflexão (DAVI – E1) do fenômeno religioso⁵⁴ presente na sociedade; bem como o desenvolvimento de práticas éticas marcadas por valores considerados (hoje) universais – Respeito, Diálogo, Alteridade.

No mundo globalizado, as diferenças culturais e religiosas misturam-se e confrontam-se de maneira direta ou virtual – de ambas as formas reais – na vida cotidiana e desafiam os cidadãos a terem sobre elas uma visão e uma postura. Visão crítica, tolerância e relacionamento com as alteridades, hoje tão efervescente, são pautas atuais indispensáveis da educação e plena cidadania. (SENA, 2006, p.37)

Partindo da concepção de “Religião” como *Relegere* – Releitura, este novo discurso objetiva uma leitura do fenômeno religioso presente nas distintas esferas

⁵³ Religiões aparentemente antagônicas, Cristianismo e Islamismo, com textos separados, aproximadas em uma única discursividade (texto central).

⁵⁴ “Algo que se mostra, revela ou manifesta-se na experiência humana; é o resultado do processo de busca que o homem realiza na procura do transcendente.” (FONAPER, 2000b, p.67).

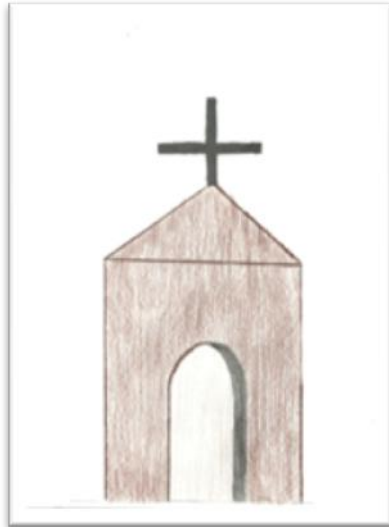
culturais (JUNQUEIRA, 2002). Na escola (FONAPER, 2000b), assumindo-se como conhecimento curricular, visa subsidiar o aluno no entendimento do fenômeno religioso a partir do seu próprio contexto social, nas manifestações religiosas do dia-a-dia. Da mesma forma, promove as relações humanas e possibilita ao aluno, de modo mais informado, responder questões de ordem existenciais.

Depreendendo-se inicialmente dos sentidos da Legislação (BRASIL, LEI nº 9.475\97), esse discurso se desloca de uma proposta discursiva exclusivamente cristã, aprofundando, de outro modo, os sentidos de diversidade do discurso interconfessional. Neste, a perspectiva de catequese cristã é deslocada pela condição de uma disciplina que assegura “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”. Do mesmo modo, o anseio proselitista catequético\interconfessional é “vedado” – “vedadas quaisquer forma de proselitismo”. Ampliando os sentidos da Lei, assim corrobora Zimermann (1998), o relator do projeto:

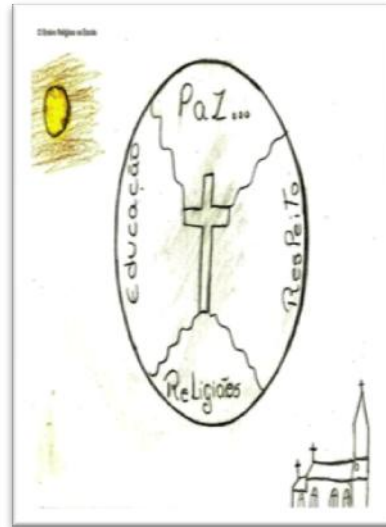
Pelo presente projeto, ao priorizar o princípio religioso, sem acentuar esta ou aquela confissão religiosa, cada aluno será aceito independentemente de qual credo confesse. Portanto, o que se quer é um ensino religioso agregador, de tal forma que católicos, evangélicos, budistas, membros de ritos afro brasileiros e outros, sentarão lado a lado e sentir-se-ão aceitos como tais pelos colegas sem se sentirem inferiorizados como acontecia muitas vezes no passado. Isso pode soar estranho e herético para muitos, mas é esta a orientação que cremos necessária num mundo e escola pluralista e até laica. [...] Um dos principais valores acentuados no presente substitutivo, é o da tolerância. (ZIMERMANN, 1998, p.10)

Os sentidos deste deslocamento em relação a um discurso exclusivamente cristão catequético, perpassariam o dizer de MIRIÃ (E3). Inicialmente, ao enunciar: *“Desde pequena aprendi várias coisas sobre minha religião em casa e na catequese. Na escola é totalmente diferente pois o ensino religioso ensina todos os tipos de religião”*, seu dizer possibilitaria considerar que o discurso de ensino religioso da catequese e de casa (“casa” aparece nesse enunciado como uma esfera discursiva de constituição do sujeito religioso), é diferente do Ensino Religioso da escola, isto porque, “ensina todos os tipos de religião”.

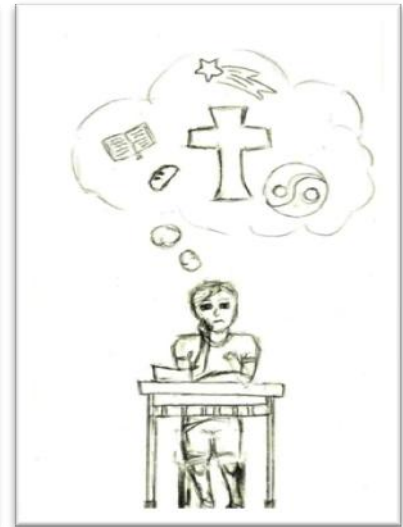
A partir da mesma reflexão, esse deslocamento de discursos no Ensino Religioso Legal, que não significa necessariamente um deslocamento assumido no espaço escolar (haja vista os sentidos de coexistência desses discursos nessa pesquisa), pode ser verificado, segundo o autor, nos sentidos da aproximação dos dizeres discentes.



Discurso Catequético
(TIAGO – E2)



Discurso Interconfessional
(JOSUÉ- E3)



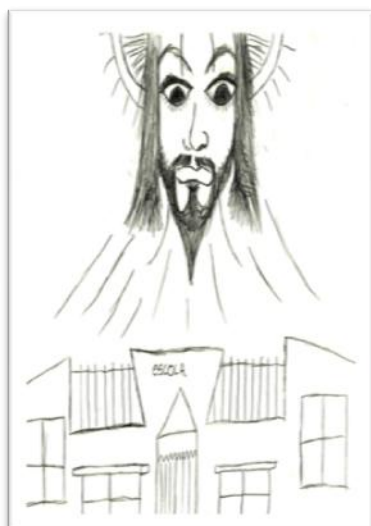
Discurso de Diversidade
(DAVI-E1)

Para o autor, essa aproximação produz sentidos de um distanciamento gradual da discursividade cristã catequética, dos novos discursos da disciplina. De outro modo, aponta para uma relação sempre mais próxima, entre o Ensino Religioso escolar, e uma discursividade religiosa plural:

No dizer de TIAGO (E2), a enunciação de uma Igreja cristã cobre todo o plano do desenho; os sentidos parafrásticos o ligam interdiscursivamente a uma memória cristã sedimentada; e o “silêncio discursivo” (ORLANDI, 1992), de outros elementos religiosos, compõe sentidos de um dizer exclusivamente cristão (catequético).

No enunciado de JOSUÉ (E3), a Igreja cristã não cobre o plano central, mas é deslocada à extremidade da representação; a cruz ainda se mantém como elemento central, mas é permeado por certa polissemia que permite sentidos de diversidade; sentidos éticos são ressaltados (paz e respeito) e dizeres, como “religiões” e “educação”, apontam para um discurso que se aproxima da escola e do diálogo interconfessional (com religiões que se colocam abaixo da cruz).

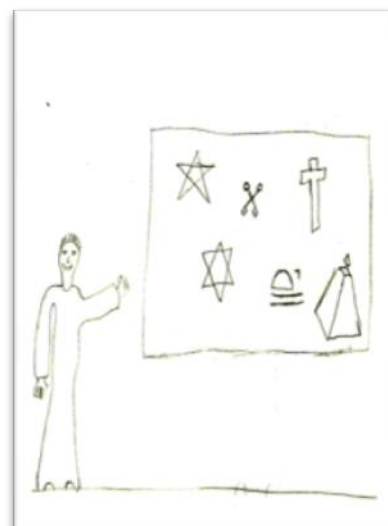
Por fim, no dizer de DAVI (E1), a igreja cristã é silenciada (a qual detinha a autoridade sobre o discurso religioso na escola) e no plano central surge o Homem, o qual passa a refletir sobre uma discursividade polissêmica (haja vista os diferentes símbolos religiosos). Nesse enunciado, a escola [representada pela carteira escolar] passa a assumir um papel importante, já que é a partir dela que o sujeito passa a refletir sobre religiosidade.



Discurso Catequético
(MATEUS – E1)



Discurso Interconfessional
(SAMUEL- E1)



Discurso de Diversidade
(SAUL– E2)

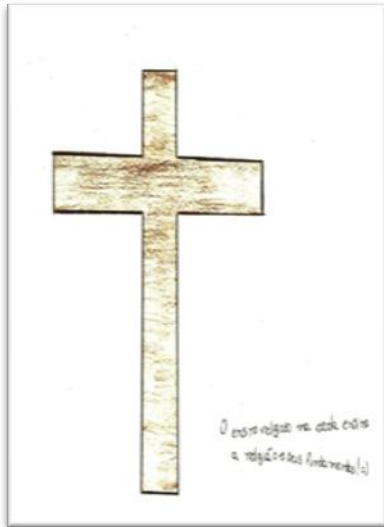
Utilizando-se essa mesma perspectiva de aproximação entre os discursos, o autor analisa, no dizer de MATEUS (E1), um *cristo* (discurso cristão) que deixa sua posição de autoridade sobre a escola (estabelecendo nela dogmas catequéticos); passando a constituir um espaço em seu meio (SAMUEL– E1).

Nessa discursividade cristã interconfessional, o cristianismo passa a ser elemento de articulação moralética na própria escola. Para o autor, essa discursividade interconfessional não se impõe à escola, como propõe os sentidos do discurso catequético cristão (MATEUS-E1), mas é desenvolvida nas práticas cristãs assumidas na própria escola.

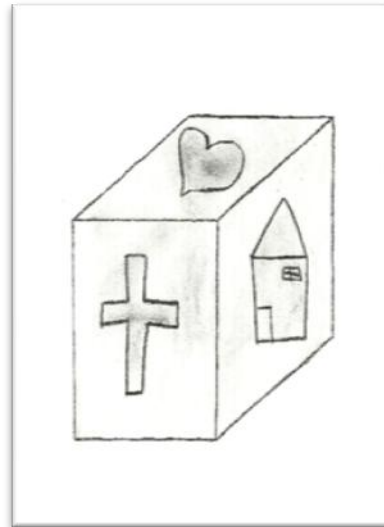
Por fim, no dizer de SAUL (E2) a exclusividade cristã é silenciada, e o cristianismo passa a comportar-se (no quadro) como mais uma, entre às diversas religiosidades, a serem refletidas na escola. Como ocorreu na análise anterior, a escola (aqui representada pelo professor) passa a ter um papel direto na constituição dos sentidos religiosos, pois é nela que o sujeito passa a significar o diferente religioso.

Ampliando-se as análises, reflete-se, para além dos processos parafrásticos e polissêmicos, sentidos de uma “tipologia” (ORLANDI, 2005) que lhes poderia ser aproximada:

Como já verificado nos capítulos anteriores, o discurso catequético cristão se constitui pelos processos parafrásticos, retomando dizeres cristalizados na memória discursiva cristã; esse não permite outros sentidos, no que pode ser considerado um “discurso autoritário” (ORLANDI, 2005).



Discurso Catequético
(MARIA – E2)



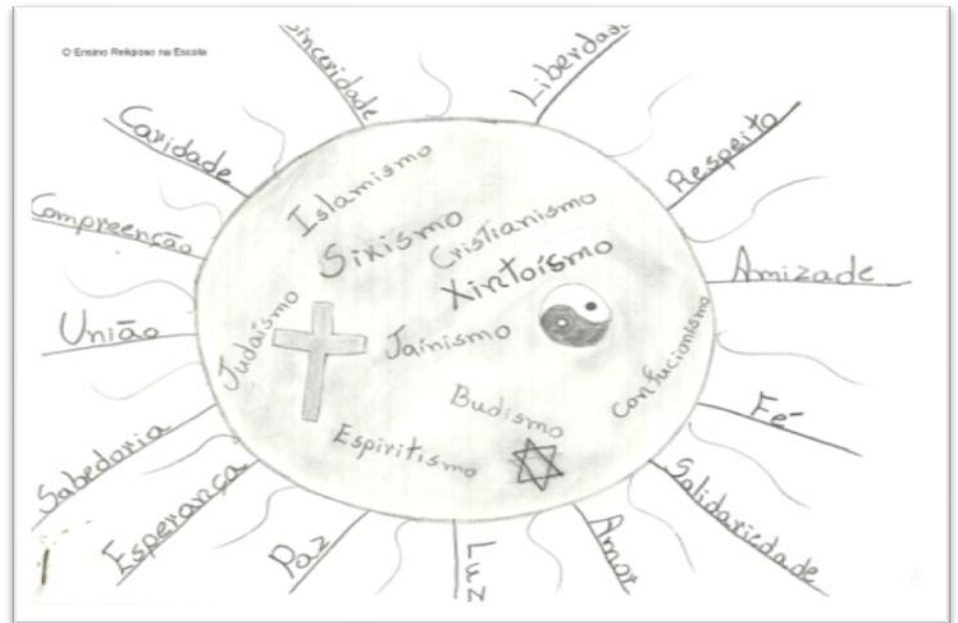
Discurso Interconfessional
(SULAMITA- E2)



Discurso de Diversidade
(SALOMÃO-E3)

No discurso cristão interconfessional, há um jogo de relações entre a paráfrase e a polissemia: a enunciação da *cruz* aponta para a memória cristã sedimentada, contudo, os sentidos do cubo (SULAMITA-E2), do coração e da casa\escola, se abrem a diversidade de sentidos. Pelas análises já realizadas, estas apontariam sentidos de um discurso que possibilitaria certos relacionamentos religiosos (e o coração aproxima relacionamentos positivos), contudo, esses relacionamentos são limitados pela própria condição do cubo (um relacionamento já pré-definido). Esse discurso se caracterizaria assim, como um “discurso polêmico” (ORLANDI, 2005): um discurso que esta no limite entre o já dito e a criatividade; entre a catequese e a pluralidade.

Por último, ao analisar o discurso de diversidade religiosa, considerou-se sentidos de um discurso polissêmico, um discurso que poderia inserir-se em diferentes redes de sentido. Este se marca pelo deslocamento, pela ruptura com os processos sedimentados de significação que ligam o dizer a *uma mesma* memória discursiva. Ao permitir que os interlocutores produzam seus próprios sentidos, desmarcados da “autoridade” ou da “polêmica”, esse discurso assumiria, então, uma tipo “lúdico” – um “discurso lúdico” (ORLANDI, 2005): aberto à diferença, à pluralidade.



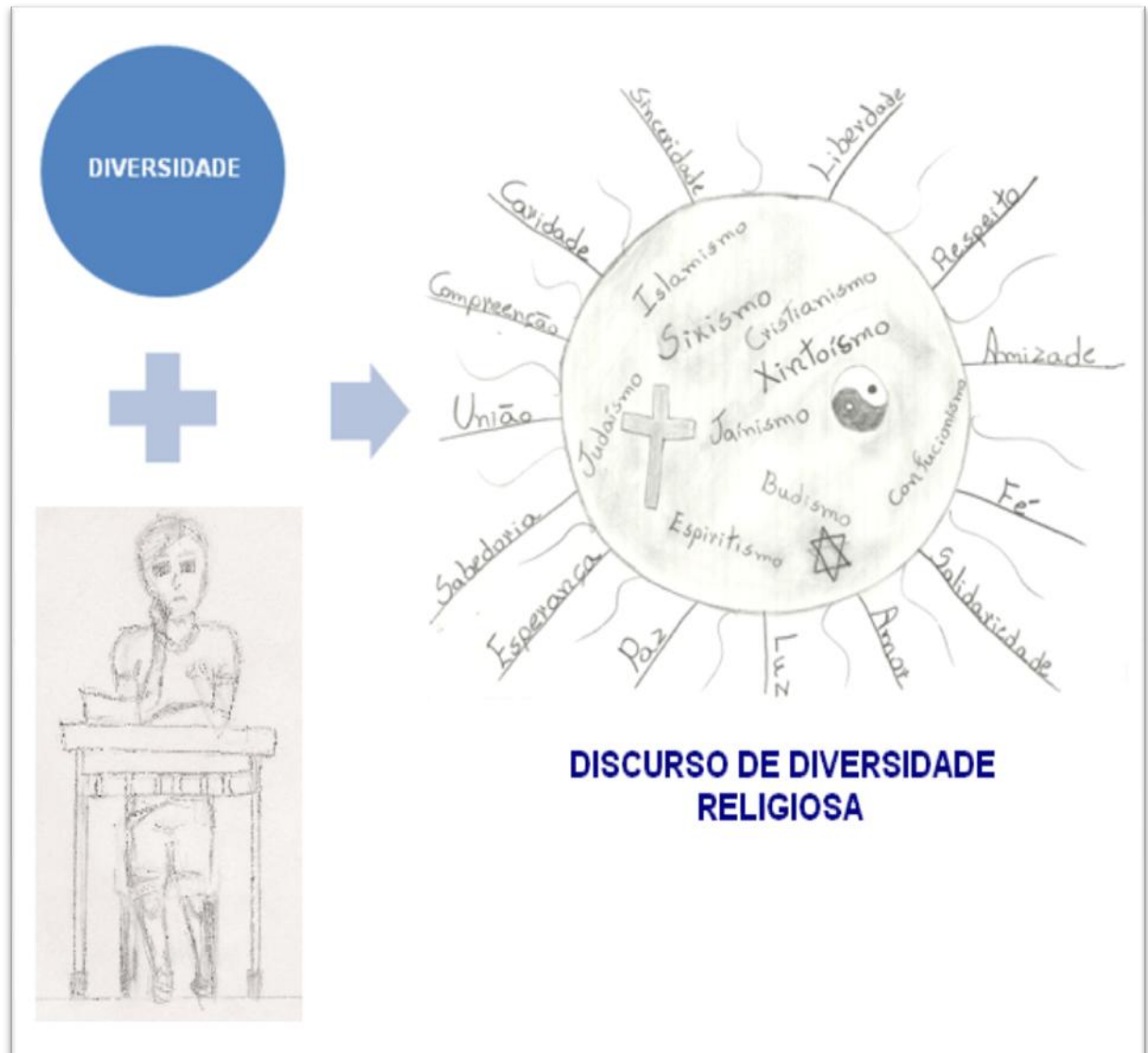
(SALOMÃO - E3)

Para o autor, o dizer de Davi aproxima esse “discurso lúdico” (ORLANDI, 2005) ao propor uma polissêmica discursividade: uma circularidade que parece expressar movimento, limites amplos (globais); valores éticos que não estão fechados, mas abertos como tentáculos em movimento; referências religiosas que jogam com o inusitado, marcando a condição de um discurso que se abre para novos sentidos e novas memórias. Uma discursividade nova, que propõe novos e *diversos caminhos*.

Através do Ensino Religioso eu abri os olhos para *diversos caminhos*!

(NATÁ - E3)


Fechando essa seção, depreende-se um deslocamento na ordem dos discursos do Ensino Religioso escolar. Para a próxima seção, considerando-se que o *novo* discurso atenda aos interesses de subjetivação da sociedade atual (pós-moderna), aproxima-se uma leitura histórico-teórica de Bauman (1998; 2001), o qual reflete, entre outras questões, a identidade do homem (pós) moderno. É nesse contexto, histórico-analítico, que se procurará compreender as relações de identidade do discurso de diversidade religiosa.



DISCURSO LÚDICO:

A polissemia é aberta, os sentidos se marcam pelo sujeito na relação com o diferente.

Diversidade + Sujeito = DISCURSO DE DIVERSIDADE RELIGIOSA



Discurso de Diversidade Religiosa

- * Discurso aberto ao diálogo inter-religioso.
- * Não há proposta proselitista, mas à aceitação do Outro em sua própria condição de diferença. Não se marca em nenhuma instituição específica;
- * Seu enfoque é o Homem, Ser de relações religiosas em um mundo plural.

6.1 SENTIDOS DE PÓS-MODERNIDADE

Para esta pesquisa, a partir de um olhar de Bauman (1997; 1998; 2001), considera-se que as condições que possibilitam um discurso de diversidade religiosa na escola pública (e o deslocando de um discurso catequético cristão), se marcam por relações de poder (poder microfísico) articuladas à própria condição de existência da sociedade pós-moderna. Diante disso, articula-se, nessa seção, uma perspectiva histórico-analítica.

A Revolução Industrial alterou a fisionomia do mundo do trabalho (ARANHA, 1990). O advento das máquinas modificou as relações sociais, as relações de produção, as relações de tempo, de espaço, de produtividade, de capital e de consumo. No Campo, a introdução de novas máquinas e técnicas agrícolas ampliou a produtividade colonial, refletindo uma série de mudanças; entre elas, a decomposição da estrutura social escrava. As cidades cresceram em torno da indústria, estabelecendo novas relações de habitação, de legislação, de comércio, de segurança, novas relações éticas e de religião. A revolução nos transportes e as novas fontes de energia contribuíram às mudanças, acentuando o processo de deslocamento das massas, formando os grandes centros urbanos; isso favoreceu novas relações de trabalho e de capital.

No final do século XIX (ARANHA, 1990), o aumento da produção alterou o capitalismo liberal, que abandonou a livre concorrência para se tornar o moderno capitalismo dos monopólios. Entregue ao mundo do capital, o Homem Moderno se viu cada vez mais distante das relações de religião, colocando-se, de outro modo, cada vez mais próximo das relações econômicas. A economia industrial exigiu do Homem Moderno, tempo, força e resignação.

Em decorrência de uma demanda sempre maior de trabalho, a modernidade acelerou⁵⁵ os “processos de disciplinamento” (FOUCAULT, 1999), os quais exigiram sujeitos cada vez mais produtivos e obedientes. Esses processos disciplinares agiram sobre os mínimos detalhes do corpo, extirpando até as últimas forças, até seus últimos segundos, capturando a totalidade da obediência e a plenitude da

⁵⁵ “A era clássica não a inaugurou; ela a acelerou; mudou sua escala, deu-lhe instrumentos precisos, e talvez tenha encontrado alguns ecos para ela no cálculo do infinitamente pequeno ou na descrição das características mais tênues dos seres naturais. (FOUCAULT, 1999, p.119-120)

resignação. Na medida em que o homem se aproximou das relações econômicas (relações de trabalho e capital), dividiu um tempo, e resignação, que antes eram confiados às relações de religião.

A religião está ficando de lado cada vez mais e ninguém faz nada para isso mudar.

(Oséias –E3)

Para o autor, o dizer de OSÉIAS (E3) propôs sentidos desse deslocamento da religiosidade (pelo menos de uma religiosidade institucionalizada) na esfera social humana. Com a modernidade, “cada vez mais” a religião será colocada “de lado”: A religião sai do plano geral da sociedade (TIAGO – E2), assumindo um papel assessorio (JOSUÉ – E3).

O movimento “iluminista” (ARANHA, 1990) propôs conduzir o homem a um novo estágio de sua história, a sua própria “maioridade”. De *criatura divina*, o Homem moderno *passou a criador*, empreendendo dominar a própria natureza e seus mistérios. Seu olhar, antes focado nos céus, desviou-se para a terra, ocupando-se com as questões do cotidiano (sempre mais centralizadas às questões de ordem econômica). Para o iluminista, o único olhar à que o Homem deveria ser colocar, seria o olhar da própria razão.



(DAVI – E1)

A modernidade procurou desarticular o princípio de autoridade da fé, “liquefazendo” (BAUMAN, 2001), *pouco a pouco*, suas sólidas e sedimentadas estruturas. Para Bauman (1998, p.217), a modernidade repeliu a obsessão do homem pela vida após a morte, concentrando sua atenção na vida “aqui e agora” – “redispôs as atividades da vida em torno de histórias diferentes, com metas e valores terrenos e, de um modo geral, tentou desarmar o horror da morte”.

Ao Homem moderno caberia concentrar-se em tarefas que pudesse de fato executar, e cujas conseqüências eles experimentasse nesta vida. Este não deveria ter sua atenção dividida entre dois mundos (ser cidadão do céu, e da terra).

Se o ‘espírito’ era moderno, ele o era na medida em que estava determinado que a realidade deveria ser emancipada da ‘mão morta’ de sua própria história – e isso só poderia ser feito derretendo os sólidos [...] Essa intenção clamava, por sua vez, pela ‘profanação do sagrado’: pelo repúdio e destronamento do passado, e, antes e acima de tudo, da tradição – isto é, o sedimento ou resíduo do passado no presente; clamava pelo esmagamento da estrutura protetora forjada de crenças e lealdades que permitiam que os sólidos resistissem à ‘liquefação’ (BAUMAN, 2001, p.9).

A priori, essa proposta de desarticulação (ou derretimento) não se estabeleceu como ranço – como uma conspiração moderna contra a cristandade – mas, de outro modo, foi uma condição própria da Modernidade; fruto das novas relações de poder que se estabeleciam. Esses “derretimentos” (BAUMAN, 2001), efeitos de relações de poder, tiveram como proposta liquefazer antigas estruturas que poderiam resistir aos novos sólidos (novas relações econômicas, relações políticas, relações tecnológicas, novas relações internacionais) que gradualmente se estabeleciam.

Os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas. ‘Derreter os sólidos significava, antes e acima de tudo, eliminar as obrigações ‘irrelevantes’ que impediam a via do cálculo racional do efeito; [deixar] toda a complexa rede de relações sociais no ar – nua, desprotegida, desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios, quanto mais para competir efetivamente a eles. (BAUMAN, 2001, p.10)

Para Bauman (2001), a modernidade não parou de se liquefazer; deslocando-se de uma vez por todas dos moldes metafísicos. Nessa condição, de uma “modernidade pesada”, que ainda sustentava um conjunto de sólidos que substituíram o conjunto herdado, a modernidade assumiu-se como totalmente “líquida”, pós-moderna, constituindo uma “sociedade líquida”.

Para esta pesquisa, é nessa “sociedade líquida” (BAUMAN, 2001) que o discurso de diversidade religiosa encontrará suas condições de possibilidade. Uma sociedade que procurou (e procura) liquefazer os moldes sedimentados da discursividade catequética cristã; e não apenas cristã, mas todas as discursividades que proponham verdades absolutas, dogmáticas e proselitistas (quer seja da esfera religiosa, ou não). De modo geral, o discurso de diversidade religiosa foi empreendido para atender a essa sociedade. Mais especificamente, exigências marcadas por relações de poder econômico, inscritas no processo de “globalização”:



(ANA – E3)⁵⁶

A tecnologia insuflada pelo capital presenteou o mundo com o fenômeno da globalização – possibilitando a interação entre os mais distantes territórios (e mercados) do mapa terrestre. Povos das mais diferentes culturas e das mais excêntricas religiões passaram (passam) a se *esbarrar* nas esquinas desta nova grande aldeia global. Como resultado, no mundo globalizado, os discursos se aproximam e as diferenças afloram; já que esses passam a viver juntos, conectados pelos satélites, pela fibra óptica, e por tantas outras ferramentas de tecnologia⁵⁷. De certo modo, basta ir ao computador e observar, através da janela – *Windows*, um

⁵⁶ Este enunciado me possibilitou sentidos de um discurso de Ensino Religioso de diversidade religiosa, a qual se propõe a refletir sobre a diversidade religiosa de um mundo global.

⁵⁷ “[...] as pessoas vivem cada vez mais fora da natureza, e cada vez menos com máquinas e coisas; só vivem e encontram umas as outras... Para a maior parte da história humana, a realidade era a natureza... Nos últimos 150 anos, a realidade tornou-se a técnica, os instrumentos e as coisas feitas pelo homem” (BELL *apud* BAUMAN, 1997b, p.24).

vasto mundo de novos relacionamentos, entre esses, novos relacionamentos econômicos, bem como novos relacionamentos religiosos (*com suas peculiares diferenças*).

A religiosidade nos 4 cantos do mundo é representada de várias formas e estilos, até por que temos hoje em dia muitas religiões. A fé é praticada de várias formas e as crenças são diversificadas.

Confesso que nas escolas, essa atividade foi deixada um pouco de lado, pois a globalização chegou e muitos esqueceram de rezar.

(REBECA – E1)

Diante de um Mercado cada vez mais aberto, as relações de poder econômico se puseram intensificados, redundando em uma sociedade caracterizada, segundo Bauman (1998; 2001), por “relações de consumo”: relação de bens, de prazeres, de sensações. Uma sociedade orientada para o deleite de sujeitos ávidos por relações de compra, formados sob os auspícios dos papéis de quem procura o prazer e acumula sensações, uma “Sociedade de Consumo” (BAUMAN, 2001). Essa nova sociedade exigiria um afastamento ainda maior das normalizações, as quais impunham limites estreitos aos desejos e relacionamentos humanos. Do mesmo modo, reconduziria o tempo do sujeito, focando-lhe ao consumo, às sensações que poderia experimentar ‘aqui e agora’.

[...] Como não há normas para transformas certos desejos em necessidades e para deslegitimar outros desejos como ‘falsas necessidades’, não há teste para que se possa medir o padrão de ‘conformidade’. O principal cuidado diz respeito, então, à adequação – e estar ‘sempre pronto’; a ter a capacidade de aproveitar a oportunidade quando ela se apresentar; a desenvolver novos desejos feitos sob medida para as novas, nunca vistas e inesperadas seduções; e a não permitir que as necessidades estabelecidas tornem as novas sensações dispensáveis ou restrinjam nossa capacidade de absorvê-las e experimentar-las. (BAUMAN, 2001, p.90)

Aproximando o dizer de REBECA (E1) dessa perspectiva de análise onde o tempo do sujeito é sempre um tempo a ser consumido, considera-se que as práticas de fé catequéticas (“como rezar”) poderiam ser consideradas como que práticas que concorrem com o tempo de consumo de práticas próprias da pós-modernidade. Ao reservar um tempo para “rezar”, o sujeito deixa de consumir televisão, radio, internet, ou qualquer outro bem de consumo que esteja diretamente ligado a economia de valores - as quais sustentam as próprias relações econômicas e a pós-modernidade. Mais precisamente, o discurso catequético cristão (ou qualquer outro discurso que proponha normas e práticas de afastamento da realidade social) vai de encontro aos

próprios interesses da pós-modernidade, motivo pelo qual, na escola, maquinaria de constituição de sujeitos, o discurso catequético cristão tenha sido (no dizer da aluna) “deixada um pouco de lado”. Do mesmo modo, ao enunciar, “a globalização [instância de uma sociedade de consumo] chegou e muitos esqueceram de rezar”: este esquecimento, para o autor, propõe sentidos de efeito do processo de liquefação do discurso catequético cristão, empreendido pela pós-modernidade.

Por outra análise, na sociedade de consumo não haveria mais espaço para um “Fordismo [Religioso]”, (BAUMAN, 1998), a oferta de um único e pesado discurso de religião. Uma sociedade de consumidores esperaria mais, esperaria um direito de escolha a partir de certa condição de oferta (a qual deveria ser a mais plural possível, para atender aos diferentes desejos religiosos dos sujeitos consumidores). Nesse sentido, não apenas o discurso catequético cristão (como qualquer outro discurso catequético religioso; ou mesmo não religioso) passaria por uma proposta de liquefação, como também, passaria a figurar entre novas ofertas religiosas (novas religiosidades). Para o autor, o atual quadro religioso plural brasileiro, parece propor sentidos de se relacionar a essa estratégia social pós-moderna.

Por fim, na hipótese de que a atual sociedade brasileira se caracterize como uma “sociedade de consumo”, reflete-se, na próxima seção, uma condição na qual o discurso de diversidade religiosa, ao ser empreendido na maquinaria escolar, tenha cooperando (ou venha cooperando) no processo de constituição da identidade do homem pós-moderno; um homem marcado, segundo Bauman (1997; 1998), como “sujeito consumidor” em um grande “mercado global”.

O consumo abundante, é-lhe dito é mostrado, é a marca do sucesso e a estrada que conduz diretamente ao aplauso público e a fama. Eles também aprendem que possuir e consumir determinados objetos, e adotar certos estilos de vida, é a condição necessária para a felicidade, talvez até para a dignidade humana. (BAUMAN, 1998, p.55-56)

6.2 DISCURSO DE DIVERSIDADE RELIGIOSA E/NA PÓS-MODERNIDADE

Como garantia ao desenvolvimento do “mercado global” (BAUMAN, 2001; 1998), que se estende dia-após-dia conquistando novos espaços (novos países, culturas, regiões; classes sociais), a sociedade de consumo busca produzir um ambiente propício às relações sociais. Ambiente de acolhimento diante das

diferenças; ambiente de aceitação do OUTRO (já que todos são clientes potenciais); ambiente de diálogo e de respeito: Um ambiente sustentado por uma “ética global” (BAUMAN, 1997) que se disponha como plural – já que os consumidores, produtos, e relacionamentos, são plurais.

Frente essa necessidade socioeconômica, coube (ou cabe) a sociedade pós-moderna articular-se frente às diferenças religiosas: uma das grandes barreiras que se puseram (ou se põem) ao ambiente global de consumo.

Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez (BAUMAN, 2001, p.22)

Diante desse desafio, procurando deslocar-se de uma perspectiva religiosa catequética (haja vista suas prerrogativas contrárias à pós-modernidade), fez-se necessário articular-se uma nova racionalidade religiosa, uma racionalidade que abarcasse distintas perspectivas de religiosidade (com seus dogmas, suas normas, sua teologia, sua ética, etc.), fazendo-as convergir a uma só discursividade – conforme exigências de uma “ética global” (BAUMAN, 1997). As diferenças religiosas precisariam ser aproximadas em um só discurso.

<p>[...] é importante que nós aprendemos (<i>sic</i>) sobre a origem e os fundamentos de cada religião. [...] é importante para que aprendemos (<i>sic</i>) a respeitar cada pessoa, com religião diferente da nossa.</p>

(JACÓ – E3)

Um desafio complexo: “com o pluralismo de normas (e os nossos tempos são tempos de pluralismo), as escolhas morais (e a consciência moral deixada em sua esteira) surgem-nos intrínseca e irreparavelmente ambivalentes” (BAUMAN, 1997, p.28). Na perspectiva desta pesquisa, diante dessa expectativa estratégica (frente a um quadro sócio-religioso plural), surge o Pluralismo Religioso (sistema, racionalidade, movimento religioso):

Pela primeira vez grande parte da humanidade vive num ambiente religioso realmente plural. Pela primeira vez certa parte da humanidade, que passou a vida sem relações com pessoas e instituições de outras religiões, tem em suas mãos esta possibilidade. [...] Por outro lado, a consciência da nova geração tem que lidar com uma oferta de sentidos (culturais e religiosos) não só plural, como na verdade enormemente plural e, evidentemente, não convergente nem harmonizada; trata-se de um pluralismo de justaposição, sem ordenamento e diálogo interno (até agora). É uma transformação que supõe uma ‘verdadeira revolução na consciência religiosa da humanidade. (VIGIL, Teologia do Pluralismo Religioso, 2006, p.29)

Segundo Rech (2009, p. 74-75), essa nova racionalidade plural (que se estende da perspectiva cristã interconfessional), reconhece que há diferenças entre as religiões, contudo, aceita às diferenças valorizando as identidades específicas. Para a autora, esse novo “paradigma” adentra os espaços da discursividade cristã assumindo-se como uma teologia do diálogo, um “paradigma teológico plural”. Nessa teologia, procura-se estabelecer uma (re) leitura do cristianismo, buscando inserir uma perspectiva de relacionamento com o OUTRO; com o diferente.

O Ensino Religioso [...] é uma forma de conhecermos e aprendermos costumes de outras pessoas e de *diferentes* lugares, tendo em comum a fé.

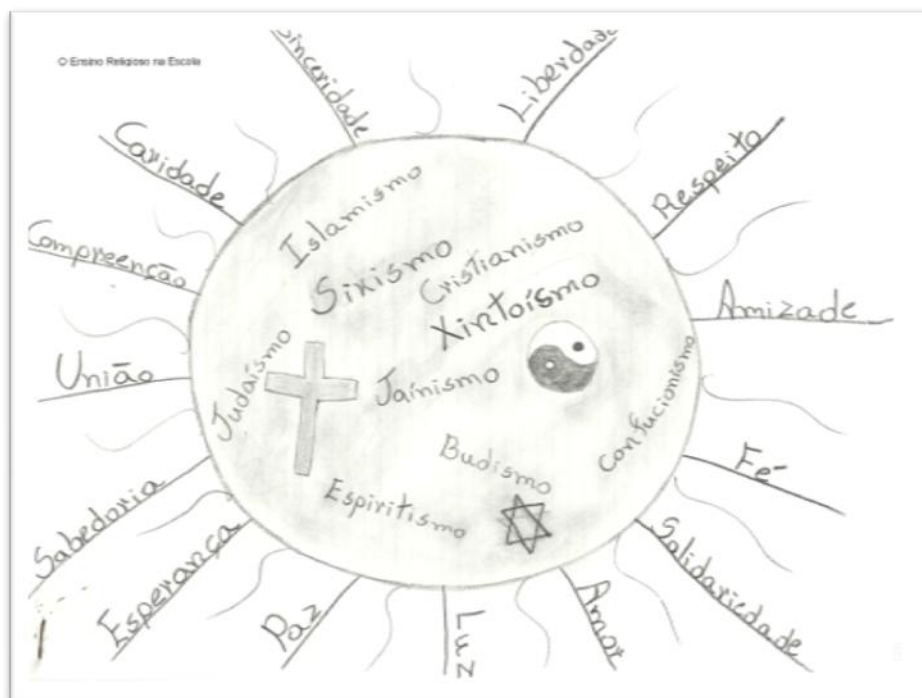
(JEREMIAS – E1)

Esse novo modo de ser relacionar, marcado pelo amor, favorece, estimula e edifica o diálogo entre as tradições. É o diálogo inter-religioso, que constitui um espaço singular para a experiência da complementaridade recíproca entre as religiões e estabelece a comunicação e o relacionamento entre os fiéis de tradições religiosas diferentes, envolvendo a partilha de vida, experiência e reconhecimento. Desafia-nos a sermos mais lúcidos em relação à nossa própria verdade e a aprofundar as próprias riquezas do cristianismo. (RECH, 2009, p. 74)

Não obstante ter assumido, nessas leituras, um olhar teológico cristão (uma tentativa do cristianismo de dialogar como essa nova racionalidade religiosa), de outro modo, o Pluralismo Religioso se move em distintas instâncias, “diluindo-se”, como um elemento próprio da pós-modernidade. Diante da possibilidade de subjetivação de suas prerrogativas, que se marcam pelo diálogo, respeito e alteridade, esse foi articulado à própria maquinaria escolar, onde, desmarcado de uma perspectiva religiosa particular, é engendrado no sentido de constituir os traços da identidade do homem brasileiro pós-moderno.

Em um mundo globalizado e de exclusão, é preciso investir na educação para a cidadania – a religiosidade é uma componente da vida do cidadão. E o Ensino Religioso como todas as disciplinas do currículo escolar, é responsável pela construção da nova cultura da solidariedade. (CARON, 2007, p.137)

No enunciado de DÉBORA (E3), depreende-se sentidos dessa discursividade religiosa plural, fluída, complexa, polissêmica, desmarcada de qualquer elemento específico, mas que, ao mesmo tempo, parece conduzir-se como uma discursividade própria:



(DÉBORA – E3)

Para o autor, nos diversos temas religiosos que propõe, o enunciado possibilitaria sentidos de um mapa conceitual do Ensino Religioso de discurso de diversidade religiosa: Um ER que *fala* de distintas religiões (Islamismo, Sikhismo, Cristianismo, Xintoísmo, Jainismo, Judaísmo, Confucionismo, Budismo, Espiritismo), e não “só de igreja” (JOANA – E1). Um ER que se coloca à diversidade de temas (Liberdade, Respeito, Amizade, Fé, Solidariedade, Amor, Luz, Paz, Esperança, Sabedoria, União, Compreensão, Caridade, Sinceridade), e não aos “fundamentos de uma só religião” (MARIA – E2). Um Ensino Religioso aberto à diferença, que procura (pelos tentáculos) mover-se em distintas instâncias e absorver (dentro de sua circularidade) uma infinita quantidade de sentidos religiosos. Uma nova discursividade; movida pelo diálogo, respeito e alteridade. Uma discursividade que haveria de ser articulada na própria instância escolar.

Diante das exigências de um mundo sem barreiras (entre elas, barreiras religiosas), como condição própria para o pleno desenvolvimento de uma “sociedade de consumo” e um “mercado global” (que é dinamizada principalmente em termos de relações de poder econômico), articulou-se, na instância educacional Legal, um dispositivo que garantiria, ou procuraria garantir, a entrada do discurso de diversidade religiosa no currículo escolar público.

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

Dos fatos, segundo Caron (2007) a mobilização para garantir a aplicação do direito do Ensino Religioso escolar nas propostas da LDBEN 9.394/96, e no substitutivo (Art. 33) que lhe deu nova redação (Lei 9475/97), teve a participação de professores, coordenadores do Ensino Religioso escolar, e outras áreas da sociedade. Para a pesquisadora, esse envolvimento se deu por entender-se o Ensino Religioso como um componente curricular, um direito do cidadão, uma disciplina que poderia fortalecer uma “cultura da solidariedade”.

[o ER] é também um (*sic*) questão social, que envolve todos nós. Ela nos deixa com a cabeça aberta para conhecer tradições, culturas, movimentos sociais, crenças... e de maneira equilibrada comentar sobre elas, tirar nossas dúvidas, ver como todas as religiões tem aspectos positivos. Em fim, a maior parte do ensino religioso na escola é com base na estrutura, no desenvolvimento, nas *diferenças*, que deveria nos fazer ter consciência e nos tornar mais humanos.

(SARA – E1)

Assumido como componente do currículo escolar moderno, o Ensino Religioso escolar tem, na perspectiva desta pesquisa, a incumbência de subjetivar prerrogativas que minimizassem os impactos da globalização, constituindo sujeitos que saibam dialogar com o *Diferente*. “Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas” (BAUMAN, 2001, p, 22).

O respeito seria fundamental nas religiões para manter o equilíbrio, já que tantas religiões existem.

(SARA – E1)

Na minha opinião é uma matéria necessária, porque, é importante que nós aprendemos sobre a origem e os *fundamentos de cada religião*. [...] é importante para que aprendemos a respeitar cada pessoa, com religião *diferente* da nossa.

(JACÓ – E3)

Mesmo antes da aprovação da lei, em 1996, os sistemas de ensino passaram a se articular no sentido de formar os futuros professores, disseminadores dessa

proposta discursiva de diversidade religiosa na escola. Nesse contexto, o Estado de Santa Catarina, que já possuía uma abertura à diversidade religiosa (tendo sido o primeiro a articular uma proposta pedagógica interconfessional), foi o primeiro Estado a oferecer um curso de formação de professores de Ensino Religioso na perspectiva da diversidade.

Na academia, tomando a designação de “Curso de Ciências da Religião”⁵⁸ – denominação que lhe reforça um *status* científico (deslocando a memória de um Ensino Religioso de catequese cristã), passou a produzir subjetividades alinhadas às prerrogativas do diálogo, de respeito e de alteridade – sentidos presentes nos próprios dizeres dos alunos.

Em 1998 (BRASIL, 1998), e depois, em 2010⁵⁹ (BRASIL, 2010), o Ensino Religioso escolar foi (Legalmente) compreendido (ainda que continuasse como disciplina facultativa ao aluno) como um saber comum, público, um saber estrategicamente alinhado às necessidades educacionais da população brasileira:

Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com: [...] as *Áreas de Conhecimento* de: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB). (BRASIL, 1998)

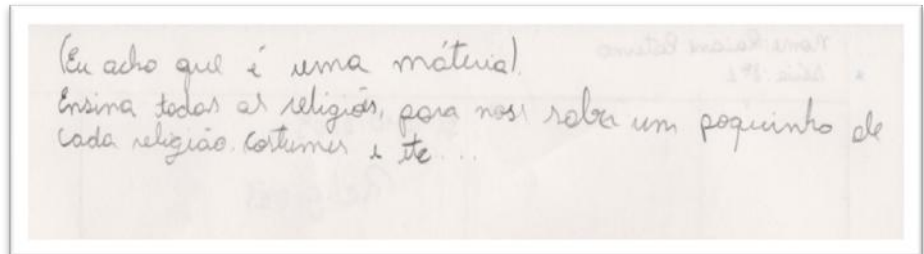
Não obstante legitimado, esse conhecimento⁶⁰ religioso plural (com seus discursos e práticas discursivas) parece ainda, em nossos dias (2011), em processo de entendimento (“eu acho que é uma matéria”); ou, por outra análise, em um

⁵⁸ “O curso é pioneiro em habilitar profissionais que possam exercer atividades profissionais para esta nova área do conhecimento, de acordo com as exigências da legislação nacional. A FURB foi uma das primeiras universidades no País a criar um curso de Licenciatura em ENSINO RELIGIOSO” Disponível em: <<http://www.furb.br/novo/index.php?option=conteudo&Itemid=1588>>. Acesso em: 28/07/2010.

⁵⁹ “A base nacional comum na Educação Básica constitui-se [...] a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso”. (BRASIL, Resolução CNE/CEB 4/2010).

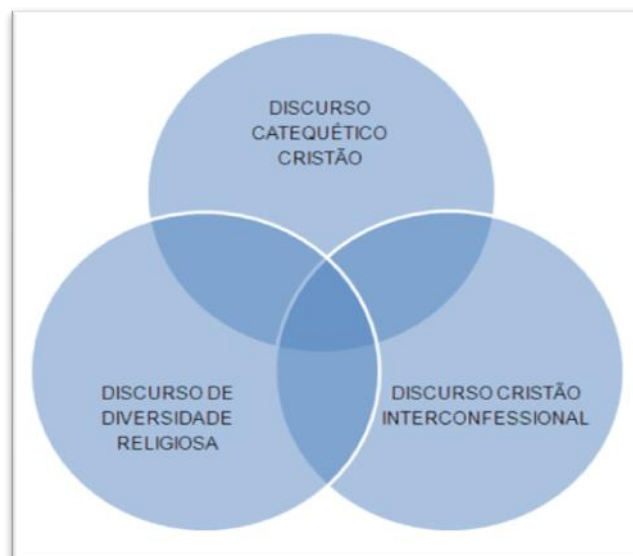
⁶⁰ Para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER (FONAPER,1998), principal fonte de referência pedagógica dos professores, o Ensino Religioso ocupa-se do conhecimento religioso situado num espaço para além das instituições religiosas e/ou tradições religiosas. Seu espaço é “o humano”; e não a religião. Nessa perspectiva, assumindo um fundamento antropológico, busca, para além de uma perspectiva institucionalizada de fé, compreender o ser humano na busca da Transcendência – “O conhecimento religioso é uma construção, fruto do esforço humano. Em razão disso, o conhecimento religioso precisa ser epistemologicamente focado nas dimensões antropológica, sociológica, psicológica e teológica”.

processo de “epistemologização” ⁶¹ (FOUCAULT, 2002). Para esta pesquisa, a memória de um ensino de catequese cristã, parece permear os sentidos da disciplina, o que a afasta dos sentidos de uma disciplina\conhecimento escolar.



(NAUM – E2)

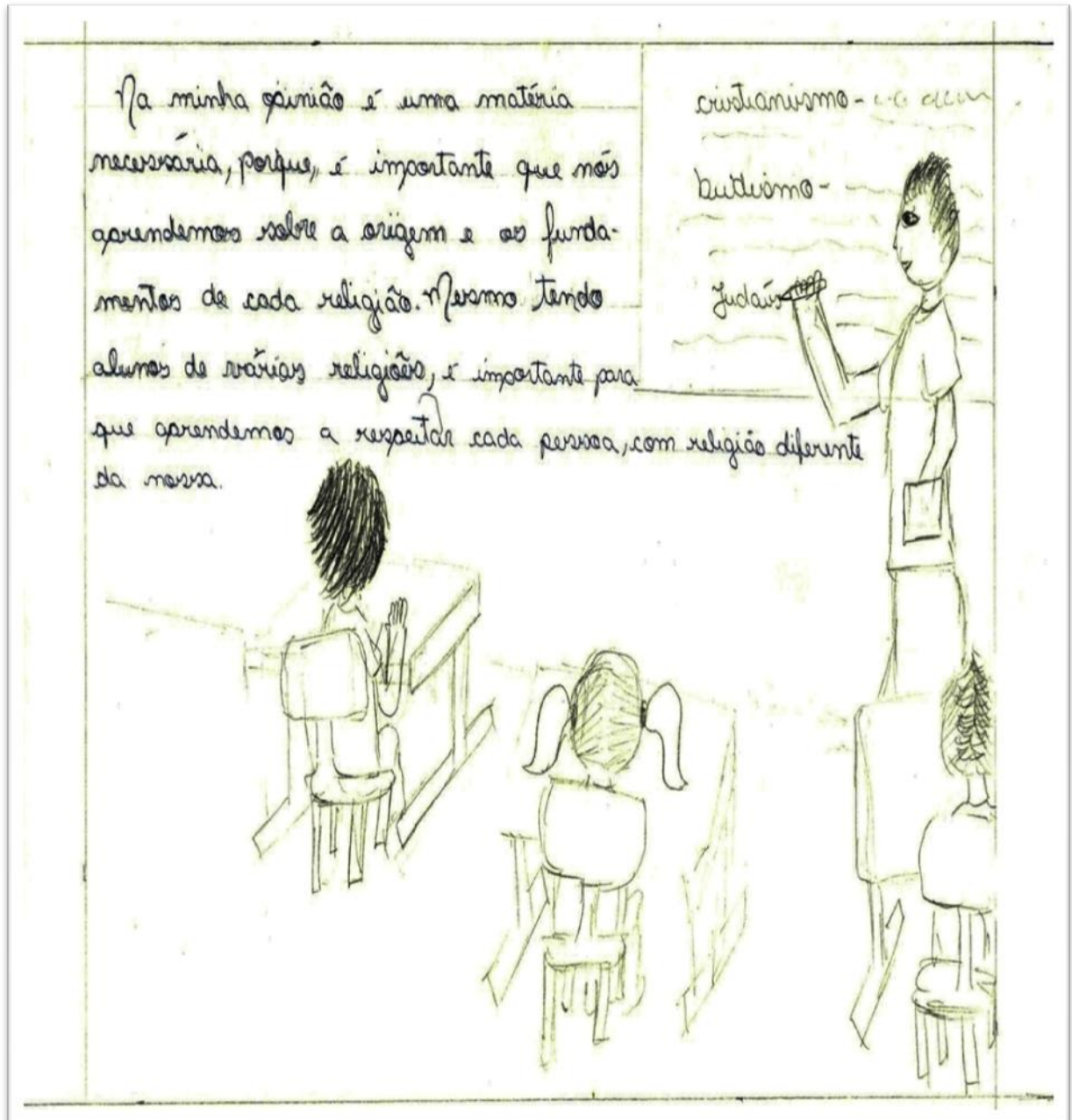
Para Junqueira (p.50, *in* JUNQUEIRA E WAGNER, 2011), a atitude de abertura à pluralidade religiosa se revela não apenas nas intenções definidas nos documentos e programas de ensino religioso, mas, particularmente no cotidiano escolar: “Um projeto pluralista deve estar intimamente relacionado com um sistema de comportamento e de valores a serem assimilados”. De certo modo, aproximando as análises dos capítulos anteriores, compreende-se que outros discursos ainda circulam no espaço escolar; não nas instâncias oficiais (nas propostas curriculares), mas em espaços mais periféricos (menos controlados); os *dizeres dos alunos*.



Ensino Religioso escolar (Dizeres Discentes)

⁶¹ “Quando no jogo de uma formação discursiva um conjunto de enunciados se delinea, pretende fazer valer (mesmo sem consegui-lo) normas de verificação e de coerência e o fato de que exerce, em relação ao saber, uma função dominante (modelo, crítica ou verificação), diremos que a formação discursiva transpõe um limiar de epistemologização”. (FOUCAULT, 2002, p.211)

Em processo de epistemologização, procurando fazer valer (mesmo sem consegui-lo) normas de verificação e de coerência, esta nova discursividade é assumida e articulada nos espaços de formação de professores, passando, posteriormente aos espaços da escolar pública.



(JACÓ - E3)

Como disciplina integrante do sistema educacional na sua globalidade, o Ensino Religioso é o processo de educação da dimensão religiosa do ser humano que, na busca da razão de existir, realiza a experiência do religioso, num movimento de relação profunda consigo mesmo, com o mundo cósmico, com o Outro, seu semelhante, e com o Transcendente. (FIGUEIREDO, 1995, p.110)

É na escola, maquinaria, que o discurso de diversidade religiosa encontra uma das suas razões de existência: constituir traços da identidade do homem pós-moderno.

Diante das exigências de uma ética global, o discurso de Ensino Religioso de diversidade religiosa parece se marcar como uma ferramenta produtiva, produzindo um ambiente propício às relações sociais e econômicas: acolhendo às diferenças, promovendo a aceitação do OUTRO, subjetivando práticas de diálogo, respeito e alteridade, enfim, corroborando a constituição de uma ética global.

Este, parece atender (junto ao currículo no qual se inscreve) não apenas a Nação, mas, na medida em que o mundo se coloca sem fronteiras, corrobora subjetivando prerrogativas que viabilizam a condição de uma sociedade global cada vez mais pujante, o que, na perspectiva deste capítulo, propõe sentidos de uma sociedade cada vez mais plural e economicamente atuante – corpos sempre mais desejos por relações de bens, prazeres e sensações.

De modo geral, aproximando a possibilidade de que o discurso catequético cristão tenha cooperado a um projeto de colonização e o discurso cristão interconfessional tenha corroborado a um projeto de nacionalização, aproxima-se, pelos sentidos das análises desse capítulo, que o discurso de diversidade religiosa corrobore a um projeto de globalização, procurando levar o homem brasileiro, a compor-se como cidadão do mundo globalizado.

[...] o ensino religioso ensina todos os tipos *de religião*. [...] nos ensina viver em comunidade na nossa religião e com os outros que existem pelo mundo.

(MIRIÁ – E3)

Por fim, depreende-se que este discurso amplia os sentidos de sociabilidade do homem brasileiro: se antes preparado para relacionamentos confessionais (com aqueles da mesma fé, agremiação, partido, etc.), ou mesmo, relacionamentos interconfessionais (além denominação, grupo, partido, agremiação, etc. – mas com limitação gerais definidas), pelo discurso de diversidade religiosa esse é preparado para relacionamentos globais e plurais; desmarcando-se de qualquer barreira cultural ou religiosa. Para além do Saber, o Ensino Religioso escolar parece apontar para relações de poder; relações que buscam marcar, no homem brasileiro, traços de identidade.

7. ÚLTIMOS DIZERES

[...] estranha dor, estranha falta [...] Talvez já me tenham levado até ao limiar da minha história, até à porta que se abre para a minha história. Espantar-me-ia que ela se abrisse.
(FOUCAULT, 2008)

Trilhado esse caminho, tendo-se por companhia a Vergílio – ‘vozes que acompanharam o autor na jornada desta pesquisa, chega-se a novas “portas”; pelo menos ao autor, não antes concebidas. Estas portas lhe deram acesso a distintas compreensões, bem como apontaram para outros caminhos de entendimento. É na perspectiva de *organizar* os registros desta jornada, bem como apresentar as compreensões dela decorrentes, que esta última *conversa* se articulará.

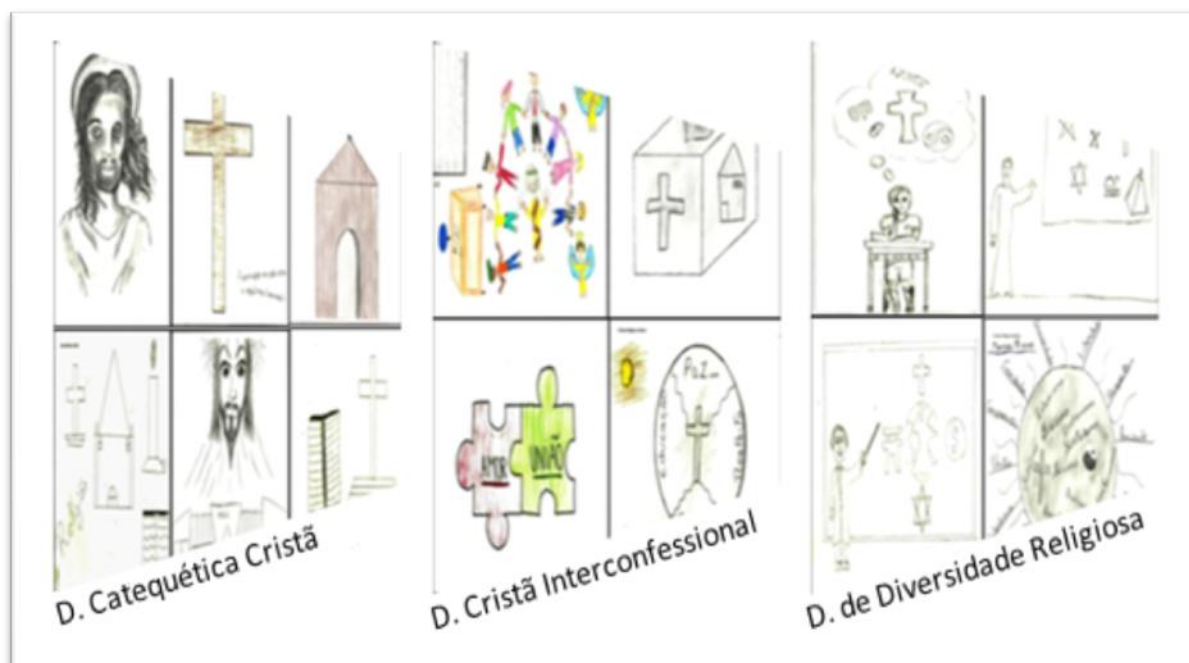


RETOMANDO OBJETIVOS:

- (1) *Depreender os discursos do Ensino Religioso escolar que constituem os sentidos dos dizeres de alunos de três escolas públicas de Santa Catarina*

Como primeiro gesto de análise da pesquisa, delineados os suportes teóricos e metodológicos, procurou-se depreender dos dizeres dos alunos das três escolas pesquisadas (E1, E2, E3) sentidos do discurso do Ensino Religioso escolar que os constituiu. Os dizeres dos alunos compuseram-se de desenhos e textos escritos (registros discursivos), os quais foram produzidos a partir da proposta temática: *O Ensino Religioso na escola*.

Partindo de “*corpus experimentais*” (ORLANDI, 2005), os quais possibilitaram (nas escolhas dos objetos, nas regularidades temáticas, nas correlações de conceitos, na aproximação dos processos parafrásticos e polissêmicos) sentidos de constituírem uma “*formação discursiva*” (FOUCAULT, 2002), depreendeu-se, por fim, a circulação de três distintas discursividades:

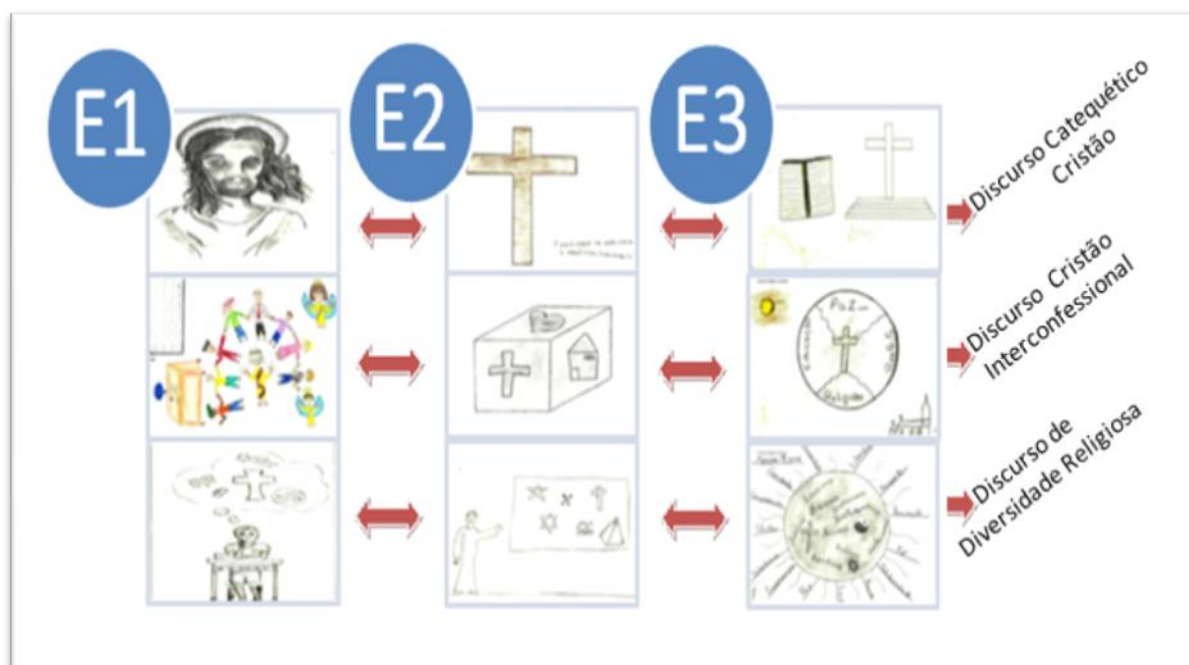


Discursividades dos alunos de escolas públicas. Tema: O Ensino Religioso Escolar

Essas discursividades, nos gestos de análise desta pesquisa, aproximaram-se dos sentidos dos discursos do Ensino Religioso escolar: de matriz catequética cristã,

cristã interconfessional, e de diversidade religiosa – esse, marcado na própria legislação atual (BRASIL, 1997).

Ao aproximar-se um quadro exemplificativo das escolas pesquisadas, seria possível verificar, de forma individual, os discursos que ali circulam. Neste, seria possível considerar também, que os dizeres dos alunos não se ligam apenas à história (a memória discursiva de um determinado Ensino Religioso escolar), mas, ligam-se interdiscursivamente entre si; não obstante as distâncias e os diferentes contextos de produção. Pela linguagem, ao enunciar, os sujeitos estabeleceram gestos de aproximação, mesmo sem sabê-lo.



(Discursos que circulam no espaço escolar; nas distintas Escolas Pesquisadas)

Desses discursos apreendidos, considera-se, para esse momento, que os sentidos da disciplina de Ensino Religioso escolar nas três escolas pesquisadas não se constituem a partir de um só discurso – como que estanques a uma única filiação discursiva Oficial, mas, de outro modo, constituíssem de sentidos de propostas discursivas (Legais) passadas: sentidos que revitalizam à própria história do Ensino Religioso escolar. Desafiando um controle discursivo efetuado pelo próprio currículo disciplinar, esses sentidos circulam na escola, mais especificamente, nos espaços discursivos discentes.



(Discursos que circulam no espaço discurso discente)

Para estas análises, esse espaço discursivo (um espaço mais periférico, menos controlado pelo dispositivo de uma lei, por um currículo disciplinar) mostrou-se um campo metodológico profícuo, e talvez imprescindível às pesquisas que buscam se aproximar da complexa realidade escolar. Diante da necessidade de novos aprofundamentos, supõe-se que se esta pesquisa tivesse se detido apenas na análise dos dizeres dos espaços discursivos mais controlados (Lei, Parâmetros Curriculares, Matriz Curricular), esses a levariam a outros resultados; *a priori*, de uma disciplina marcada por sentidos exclusivos da legislação atual; e não por distintas discursividades.

Frente a isso, reflete-se a necessidade de uma maior aproximação entre pesquisadores da área da educação e os alunos. Esses (os alunos), além de constituírem-se em um campo discursivo menos controlado, fazendo circular discursos destoantes da proposta curricular legal, apresentam-se como um campo discursivo mais amplo; já que cada aluno é um sujeito discursivo em potencial.

Da mesma forma, há de se levar em consideração que os alunos são (*a priori*) a base do próprio sistema escolar: ao procurar compreender a complexa realidade escolar em suas relações mais efetivas (enquanto sistema que propõe, por meio de discursos e práticas discursivas, produzir subjetividades, fazer circular discursos, constituir identidades), tem-se a impressão de que é o aluno que pode responder a estas questões, é ele o efeito do processo escolar. E os alunos parecem ter muito a dizer.

Por fim, das análises do dizeres, os discursos do Ensino Religioso escolar apresentaram certas especificidades quanto a sua tipologia (ORLANDI, 2005), questões que se abrem a aprofundamentos: o discurso catequético cristão aproximou-se de um “discurso autoritário” – um discurso com limites próprios de sentidos, os quais marcam um retorno constante ao mesmo espaço do dizer. Em contrapartida, o discurso de diversidade religioso se aproximou de um discurso “lúdico”, um discurso ainda sem memória própria (sedimentada), discurso cujos sentidos vêm de regiões discursivas distintas abrindo-se aos processos de significação. Por fim, entre estes, o discurso cristão interconfessional se aproxima de um “discurso polêmico”, discurso que retoma a memória sedimentada cristã, ao mesmo tempo em que se abre a certa diversidade de sentidos, a novos processos de significação.

Fechando esse bloco, diante de uma pesquisa que partiu das análises dos dizeres dos alunos, requer-se aproximar a consideração metodológica de diz: “o processo de análise nunca se exaure e, por conseguinte, nunca está completo. Isto é, é sempre possível descobrir uma nova maneira de ler uma imagem” (BAUER & GASKELL, 2003, p.496)... Esta pesquisa partiu de um determinado olhar teórico e metodológico, sua perspectiva foi compreender e refletir, e não estabelecer uma verdade catequética. Na medida em que “os sentidos não se fecham” (ORLANDI, 1998, p.9), não são auto-evidentes, os dizeres aqui analisados permitiriam outros olhares: ainda outros sentidos.

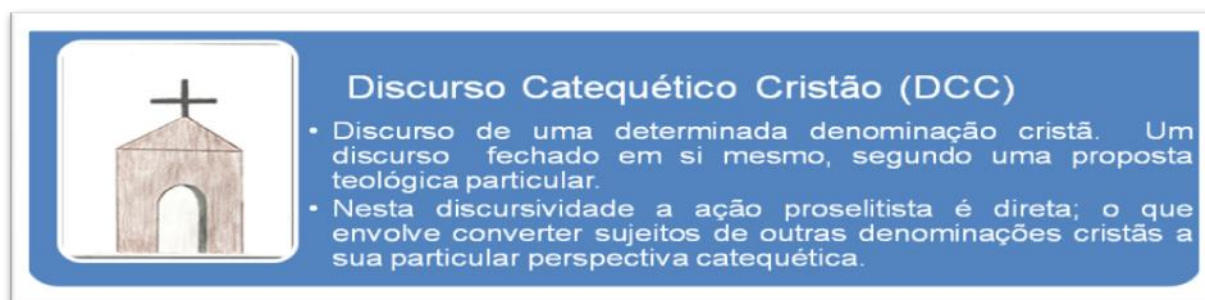
RETOMANDO OBJETIVOS:

(2) Analisar as relações histórico-discursivas pertinentes aos discursos depreendidos [Discursos: Catequético cristão, cristão Interconfessional, de Diversidade religiosa].

Em relação ao discurso catequético cristão, considera-se um discurso que gozou de um status privilegiado no período pré-republicano; configurando-se como umas das principais disciplinas do currículo escolar. Articulado a proposta de colonização das terras brasileiras, esse fez parte da instrução dada aos índios, negros, e colonos. Neste recorte histórico (período pré-republicano), foi empreendido

pelo sistema jesuítico de ensino, bem como, na desarticulação deste no século XVIII, pelo sistema de ensino público instituído pelo Marquês de Pombal. Diante de uma nova configuração histórica, no início da república (1891), foi este retirado do currículo escolar público, voltando, em 1931, sob o governo de Getúlio Vargas.


A partir desse momento, nos sentidos da Lei, o Ensino Religioso escolar passaria a se configurar como uma disciplina facultativa (ao aluno), bem como, permitiria que outras discursividades religiosas permeassem seus espaços – o ER *deveria* ser ministrado de acordo com a opção religiosa do aluno. Não obstante, diante da ampla estrutura cristã católica, e a ausência de professores de outras religiosidades, o ER, em muitos Estados (CNBB, 2007), manteve-se como um Ensino Religioso escolar de discurso cristão catequético. Com a instituição da LBDEN (9495/96), foi este legalmente desarticulado (ainda que não totalmente), devendo dar lugar a uma discursividade religiosamente plural, de diversidade.



(Discurso Catequético Cristão)

O discurso cristão interconfessional filia-se às propostas Legais que possibilitaram, a partir de 1931, outras discursividades ao Ensino Religioso escolar. Embora catequético em muitos Estados, a partir da década de 1970 surge uma nova proposta que buscou viabilizar uma disciplina que assumisse sentidos mais pedagógicos – menos Eclesial.

Esta proposta encontrou em Santa Catarina, Estado que já comportava gestos interconfessionais (haja vista sua comunidade religiosamente cristã heterogênea), as condições para refletir um Ensino Religioso de matriz cristã interconfessional, ou ecumênica (com abertura ao diálogo entre distintas denominações cristãs). A partir deste Estado, outros passaram a articular-se buscando garantir uma disciplina que aproximasse os alunos das diferentes denominações cristãs, a um só discurso: um discurso marcado pela reflexão pluriteológica e aos aspectos morais da tradição cristã.




Discurso Cristão Interconfessional

- Discurso aberto ao diálogo entre diferentes denominações cristãs, segundo uma proposta teologia ecumênica.
- Nessa discursividade a ação proselitista é indireta; a despeito de não haver um projeto de conversão, o silenciamento de outras religiosidades diante de uma proposta curricular exclusivamente cristã, implica a possibilidade de subjetivação do discurso cristão.

(Discurso Cristão Interconfessional)

Por fim, em relação ao discurso de diversidade religiosa, analisou-se, a partir de um suporte histórico-analítico (BAUMAN, 2001; 1997; 1998), sua inscrição no momento histórico atual: um momento que, na perspectiva do autor (diante de suas leituras), constitui-se como pós-moderno. Da inscrição material desse discurso, esse se marca a partir da LDBEN 9495/96 (BRASIL, 1996), mais especificamente, do substitutivo que deu nova redação ao Artigo 33: “O ensino religioso [assegurar] o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil; vedadas quaisquer forma de proselitismo” (BRASIL, 1997). Diante de uma nova matriz discursiva, articulado a uma proposta que se estendeu do discurso cristão interconfessional (diálogo, mas além dos limites da religiosidade cristã), este se aproximou dos espaços acadêmicos, procurando formar novos professores.

Na academia, mais precisamente nos cursos de “Ciências da Religião”, alinha os contornos epistemológicos de seu discurso sustentando-se à fenomenologia religiosa. Assumindo-se como um conhecimento científico, enfocando as dimensões antropológica, sociológica, psicológica e teológica, justificando-se no estudo do Homem enquanto *Ser* de relações religiosas, e isso, na diversidade religiosa do mundo moderno (ou pós-moderno). Na escola, é um discurso em processo de epistemologização, o qual procura, na medida em que se coloca em circulação em um dos principais mecanismos de subjetivação (os currículos escolares), constituir os sentidos gerais da disciplina; estabelecendo assim, suas prerrogativas discursivas



Discurso de Diversidade Religiosa

- * Discurso aberto ao diálogo inter-religioso.
- * Não há proposta proselitista, mas à aceitação do Outro em sua própria condição de diferença. Não se marca em nenhuma instituição específica;
- *Seu enfoque é o Homem, *Ser* de relações religiosas em um mundo plural.

(Discurso de Diversidade Religiosa)

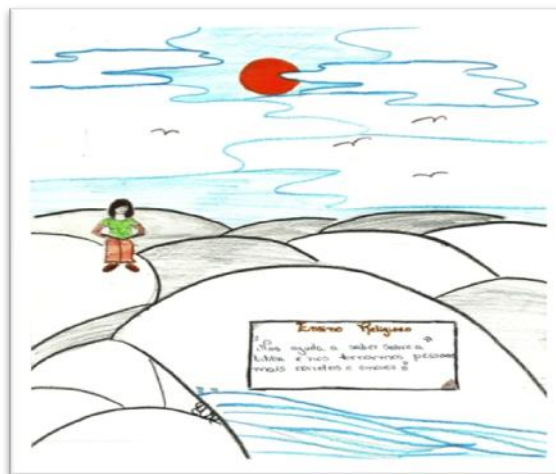
Diante dessas relações histórico-discursivas, considera o autor que, ainda que os sentidos da apresentação desses discursos, neste trabalho, possam apontar para uma linearidade histórica – um processo metafisicamente arquitetado de construção de saberes, de outro modo, pela perspectiva teórica e metodológica de análise desta pesquisa, entende-se que esses discursos se constituíram por rupturas, por limites, deslocamentos, sendo produzidos e disseminados articulados a “relações de poder” (FOUCAULT, 1999). De modo geral, esses discursos atenderam às próprias práticas sociais (relações políticas, econômicas, eclesiais, ideológicas, internacionais, etc.) do período em que foram possibilitados.

RETOMANDO OBJETIVOS:

(3) Refletir sobre Discurso, Currículo e Identidade, na relação aos discursos depreendidos [Discursos: Catequético cristão, cristão Interconfessional, de Diversidade religiosa].

Na análise das três discursividades (nos três distintos capítulos) refletiu-se sobre a possibilidade de que os discursos do Ensino Religioso escolar, ao se articularem ao currículo, se alinham à proposta de produzir traços da identidade do homem brasileiro. Traços que corroborassem às estratégias de poder – “poder microfísico” (FOUCAULT, 1999) – de determinado momento histórico.

Das análises empreendidas, a partir das relações históricas, refletiu-se que, inicialmente em relação ao discurso catequético cristão, esse teria corroborado a um desejo de identidade no projeto de colonização das terras brasileiras. Pelos efeitos de subjetivação de seu discurso, bem como por um *status* discursivo que lhe possibilitou circular de forma ampla e privilegiada em todo período pré-republicano, este procurou levar o Homem a assumir uma identidade cristã, servil, e dócil: uma identidade selada por um espírito de resignação. Essa condição teria atendido às próprias necessidades da sociedade pré-republicana, necessidades relacionadas ao controle das relações sociais, econômicas e políticas. Os sentidos dessas subjetividades (pelo menos ao que se refere ao aspecto da cristianização e da docilidade) estariam presentes no dizer de RAQUEL (E1): “Ensino Religioso: Nos ajuda a saber sobre a bíblia e nos tornarmos pessoas mais corretas e amáveis”



No Período Republicano, o fato de ter sido retirado do currículo, e posteriormente reintroduzido com um status diferenciado, possibilitam ao autor refletir sobre uma sociedade em mudança, uma sociedade que se articulou no sentido de estabelecer novos currículos, e com isso, novas identidades.

Ao longo do século XX, mais especificamente após a Segunda Guerra Mundial, o País passou por um processo de modernização que o colocaria em um acelerado ritmo de crescimento econômico. Essas relações, articuladas a outros poderes (relações políticas, sociais, ideológicas, eclesiais, internacionais, etc.) configuram um novo momento da sociedade brasileira. Esse exigiu uma nova identidade: Um sujeito marcado por sentidos de Ordem e Progresso – “o lema positivista guiou os rumos da nação” (SAVIANI, 2007).

Nesse período, marcado por um governo militar (efeito das relações de poder), surge um discurso de Ensino Religioso escolar que corroborará a ordem moral (junto a outras disciplinas escolares – Educação Moral e Cívica), bem como aproximará os próprios cidadãos brasileiros, isso na medida em que promove o diálogo entre as diferentes confissões cristãs; as quais formam as bases da sociedade brasileira. A partir das análises dos dizeres de alunos, o autor pôde refletir a possibilidade de que o discurso cristão interconfessional (ou mesmo o discurso catequético) tenha ativado um mecanismo de poder disciplinar– “disciplinando os alunos” (ELIAS – E2), constituindo “*corpos dóceis*” (FOUCAULT, 1999). Nesse sentido, o Ensino Religioso escolar atendeu aos interesses da sociedade desse recorte histórico, alinhando traços de identidade de um sujeito moralmente disciplinado; atento à Ordem, e ao Progresso do País. Um Homem articulado a um projeto de nacionalização.

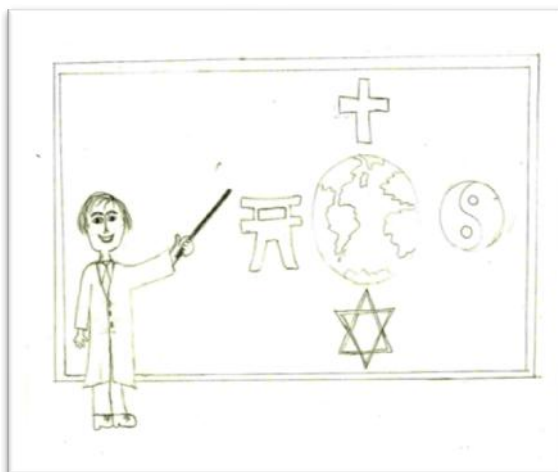


Por fim, ao refletir sobre o discurso de diversidade religiosa, o autor se aproxima de Bauman (2001; 1997; 1998), o qual discute, entre outras questões, a identidade do Homem Pós-Moderno. Pelas aproximações, refletiu uma sociedade marcada por relações fluídas, abertas e plurais. Movida por relações de poder econômico, esta tem, como garantia à sua própria existência, a necessidade de produzir sujeitos ávidos por relações de consumo: relação de bens, de prazeres, de sensações. Para isso, lhe é necessário desarticular os discursos que afastem o homem dessas práticas de consumo (dessa que é, uma “sociedade de consumo”); bem como articular uma discursividade religiosa plural que corrobore à constituição de uma ética global: a qual viabilize um ambiente propício às relações sociais e econômicas.

Dessas exigências de uma “sociedade de consumo” (BAUMAN, 2001), o autor refletiu sentidos de uma liquefação do discurso catequético cristão na sociedade atual, bem como, marcas do acontecimento do discurso de diversidade religiosa: um discurso que, na escola (maquinaria), procura constituir os traços da identidade do homem pós-moderno. Ainda em processo epistemologização, procura marcar subjetividades alinhadas ao acolhimento das diferenças, à aceitação do OUTRO, práticas de diálogo, respeito e alteridade. Junto ao currículo moderno, procura viabilizar a condição de uma sociedade global cada vez mais pujante, o que, para esta pesquisa, fortalece sentidos de uma sociedade cada vez mais plural e economicamente atuante.

Diante da possibilidade de um discurso catequético cristão que tenha cooperado a um projeto de colonização e um discurso cristão interconfessional que tenha corroborado a um projeto de nacionalização; o autor refletiu a possibilidade de

que o discurso de diversidade corrobore a um projeto de globalização, procurando levar o homem brasileiro a compor-se como cidadão do mundo globalizado – “[O ER] nos ensina viver em comunidade na nossa religião e com os outros que existem pelo mundo” (MIRIÃ –E3).



RETOMANDO OBJETIVOS

(Objetivo Geral) Compreender os discursos do Ensino Religioso escolar que permeiam os dizeres de alunos da escola pública

De modo geral, depreendeu-se a compreensão de que os discursos dos alunos das três escolas pesquisadas marcaram-se não apenas por um conteúdo curricularmente proposto (a partir de um dispositivo de Lei), mas, também, pela história, por enunciados que circulam em distintas instâncias, por dizeres que revitalizam discursos antes estabelecidos, por memórias discursivas que aproximaram, mesmo sem sabê-los, os próprios sujeitos.

No entendimento do autor, não há um discurso único do Ensino Religioso escolar na escola pública (pelos menos nas três escolas pesquisadas); logo, não há um entendimento consensual sobre a sua identidade. De certo modo, esta pesquisa, ao procurar compreender os discursos do Ensino Religioso escolar (hoje, e na história), adentrou aos sentidos da sua Identidade. Uma identidade complexa, que vai do catequético à pluralidade, do parafrástico ao polissêmico, do autoritário ao lúdico,

do obrigatório ao facultativo, do pré-republicano ao pós-moderno, de uma proposta de docilização colonial a um projeto de globalização dos corpos.

Ao finalizar este trabalho, mais do que respostas, surgem questões que poderiam ser ainda analisadas (relação que parece ser característica de uma pesquisa que propõe compreender e refletir). Entre os muitos aprofundamentos possíveis, poder-se-ia analisar outros *corpus* de pesquisa, em espaços brasileiros distintos, tentando mapear os traços da identidade dessa disciplina que, para o autor, se marca no aluno (e não apenas na Legislação).

Por outra proposta, haver-se-ia de problematizar os efeitos de subjetividade dessa identidade do Ensino Religioso escolar: se esta catequiza o aluno à uma determinada perspectiva de fé; se o desinstitucionaliza (de uma determinada perspectiva de fé) levando-o a assumir uma perspectiva religiosa plural; ou se (entre outras possibilidades) o auxilia à refletir sobre o conhecimento religioso humano, possibilitando-o responder, a partir desse, as questões sociais e existenciais em um mundo de diversidade.

Pela mesma perspectiva, ao considerar-se a possibilidade de que circule na escola outros discursos de catequese (discursos de disciplinas que propõem ainda uma única e dogmática perspectiva filosófica, epistemológica, social, histórica, educacional, etc.), bem como outros discursos de diversidade (diversidade sexual, cultural, política, etc.), poder-se-ia analisar (entre outras questões) até que ponto esses discursos curriculares catequizam, ou pluralizam, os sujeitos (alunos).

Desta pesquisa, por fim, procurou-se depreender os discursos que circularam nas três escolas pesquisadas, procurou-se persegui-los ao longo da história, buscaram-se seus limites e deslocamentos, intentou-se desnaturalizá-los frente ao campo do poder, refleti-los em sua materialidade, aproximá-los das relações de Identidade. Terminada esta pesquisa, *sobre discurso que circulam e identidades que se traçam*, “espanta-se o autor”... Atrás das “portas”, que tanto perseguiu, encontrou traços da sua própria identidade.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Historia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1990.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BAUER, M. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.
- _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução a Análise do Discurso**. 2ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692\71. Brasília, 1971.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.
- _____. **Lei n. 9.475/97**. Brasília, 1997.
- _____. **Resolução n. 02/1998: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998.
- _____. **Resolução n. 07/2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2010.
- BÜNDCHEN, Marize Célia. **O Ensino Religioso: Significados de religião em diferentes contextos educativos**. Porto Alegre: Concórdia, 2007.
- CAIRNS, Earle E.. **O Cristianismo Através dos Séculos**. 2ed. Tradução de Israel Belo de Azevedo. São Paulo: Vida Nova, 1995.
- CAMPENHAUSEN, Hans Von. **Os Pais da Igreja**. Tradução de Degmar Ribas Júnior. Rio de Janeiro: CPAD, 2005.

CARON, Lurdes. **Entre conquistas e concessões: Uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar**. 2ed. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: Formação de professores ao Ensino Religioso**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007. Tese (Doutorado em Educação).

CHAMPLIN, R.N; BENTES, J. M. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**. 4ed. São Paulo: Candeia, 6 Vol., 1997.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL - CNBB. **Ensino Religioso no cenário da educação Brasileira**. Brasília: Edições CNBB, 2007.

COSTA, Nelson Barros da (org.). **Práticas discursivas: Exercícios analíticos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 3ed. São Paulo, SP: Ave Maria, 1998.

_____. Caderno de Estudos Integrante do Curso de Extensão – à distância – de Ensino Religioso. **Caderno Temático**, Brasília, n. 5, Brasília, 2000a

_____. Caderno de Estudos Integrante do Curso de Extensão – à distância – de Ensino Religioso. **Caderno Temático**, Brasília, n. 7, Brasília, 2000b

_____. Caderno de Estudos Integrante do Curso de Extensão – à distância – de Ensino Religioso. **Caderno Temático**, Brasília, n. 14, Brasília, 2000c

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade. V.I: A vontade de verdade**. 3ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 19ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Microfísica do Poder**. 16ed. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 6ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Ditos e escritos: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Vol. II. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2003.

_____. **Ditos e escritos: Estratégia, Poder-Saber.** Vol. IV. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta; tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2003b.

_____. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 16ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

FUSINATO, Simone. **A concepção de sagrado no contexto do Ensino Religioso.** Fundação Universitária Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

GADET, Françoise; HAK Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução a obra de Michel Pêcheux.** 3ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: Diálogos & Duelos.** São Carlos: Claraluz, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia Crítica: Alternativa de Mudança.** 51ed. Porto Alegre - RS: EDIPUCRS, 2002.

HESS, Cecília. **O Ensino Religioso na pluralidade da escola.** Fundação Universitária Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação).

JUNQUEIRA, Sergio. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; WAGNER, Raul (orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil.** 2ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

KOCH, Simone Riske. **Discurso e Ensino Religioso: Um olhar a partir da diferença.** Fundação Universitária Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação).

KRAVICE, Mariane do Rocio Peters. **Livro didático de Ensino Religioso e o discurso da diferença.** Fundação Universitária Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação).

MOCELLIN, Teresinha Maria. **O mal-estar no Ensino Religioso: Localização, Contextualização e Interpretação.** São Paulo: PUC, 2008, Tese (Doutorado em Ciências da Religião).

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 8ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Lilian B. (et. al.) **Ensino Religioso no Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

ORLANDI, Eni P.. **As formas do silêncio: No movimento dos sentidos.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso.** 4ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Análise de discurso: Princípios & Procedimentos.** 6ed. Campinas: Pontes, 2005.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 2ed. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho; revisão de Rui Santos. Lisboa: Gradiva, 1998.

RECH, Vilma Tereza. **Pluralismo Religioso: Diálogo e Alteridade no Ensino Religioso.** Rio Grande do Sul: PUC/RS, 2009. Dissertação (Mestrado em Teologia).

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais.** Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem: Discurso, poder, subjetividade.** São Carlos: Claraluz, 2004.

SENA, Luiza (Org.). **Ensino religioso e formação docente: Ciências da religião e ensino religioso em diálogo.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAVARES, Romero. **Construindo mapas conceituais.** Ciências & Cognição. Rio de Janeiro. vol. 12, p. 72-85, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 02/08/2011.

TORRES-LONDONÕ, Fernando *et al.* **Interfaces do Sagrado.** São Paulo: Olho d'água, 1996.

VAIDERGORN, José. **Ensino religioso, uma herança do autoritarismo**. Cad. CEDES, Vol. 28, n. 76, Campinas, Set./Dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20/08/2011.

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria escolar**. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/38561304/Varela-Julia-Alvarez-Uria-Fern>>. Acesso em: 18/02/ 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZIMERMANN, Roque. **Ensino Religioso, uma grande mudança**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.