

## **Ensino Religioso na Contemporaneidade: texto, contexto e comunicação<sup>1</sup>**

Delba Tenorio Lima Patriota VILLELA<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

Este artigo é fruto do estudo de um documento pedagógico utilizado como parâmetro e diretriz curricular, para a escola pública brasileira na modalidade do Ensino Fundamental I e II, no que tange à disciplina de Ensino Religioso.

A pesquisa teve como objetivo fazer uma análise discursiva nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – PCNER, investigando, todavia, até que ponto os vieses dos discursos institucionais, acadêmicos e eclesiásticos, incrustados nestes sistemas, coadunam para a manutenção dos mesmos, apesar das muitas vozes sociais existentes que transitam no universo escolar, contexto multiétnico, multicultural e multirreligioso.

Desde os ensaios o método utilizado para a elaboração do trabalho foi a metodologia da pesquisa documental de caráter descritivo analítico, o qual teve sustentação nos aportes teóricos da Análise do Discurso francesa (AD) instituída por <sup>3</sup>Michel Pêcheux.

Em suporte à pesquisa lançamos mão dos estudos de <sup>4</sup>Louis Althusser (1971), que ao dialogar com a Análise do Discurso (AD) afirma que é pelo discurso do sujeito

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na X Conferência Brasileira de Comunicação Eclesial (Eclesiocom), realizada em São Paulo, 27/8/2015.

<sup>2</sup> Especialista em Psicopedagogia e bacharel em Teologia, pela Universidade Filadélfia de Londrina - UNIFIL, Licenciada em Letras Português/Inglês e especializando-se em Língua Portuguesa e Ensino, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, e-mail: [douglasdelba@gmail.com](mailto:douglasdelba@gmail.com).

<sup>3</sup> Michel Pêcheux nasceu em Tours em 1938 e morreu em Paris em 1983. Estudou na Escola Superior de Paris e ensinou filosofia a partir de 1963. Em 1966, foi para o Laboratório de Psicologia no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), onde vem a encontrar outros dois intelectuais que serão interlocutores fundamentais para a formulação da Análise do Discurso: Michel Plon e Paul Henry. É o fundador da Escola Francesa de Análise do Discurso, que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem, (Orlandi 2005. p.10).

<sup>4</sup> Althusser é amplamente conhecido como um teórico das ideologias, e seu ensaio mais conhecido é *Idéologie et appareils idéologiques d'état* (Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado). O ensaio estabelece seu conceito de ideologia, que relaciona o marxismo com a psicanálise. A ideologia, para ele, deriva dos conceitos do inconsciente e da fase do espelho (de Freud e Lacan, respectivamente), e descreve

que o localizamos em seu lugar no mundo, bem como o seu campo de conflitos e suas diferenças histórico-sociais. Não obstante, sendo a ideologia incrustada neste sujeito, a força motriz dessa façanha, ora, utilizada pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

As observações de Althusser foram elementares em nossa pesquisa, pois elucidaram, ainda que de forma não conclusiva, o impasse que acontece entre o Estado, a Igreja e a Escola em suas discussões nada satisfatórias quanto à legitimação da disciplina do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, pois até o momento, as discussões se arrastam entre pareceres, minutas e “acordos”.

Corroborando ao estudo acrescentamos o olhar pertinente do pesquisador, teólogo e professor Dr. Carlos Eduardo Brandão Calvani (UMESP), o qual apresenta em suas análises críticas, mais uma abordagem dos questionados Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – PCNER, quanto à eficácia da proposta idealizada pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER.

## **2. Análise do Discurso (AD) francesa: breves considerações históricas**

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade de ensino, encontramos nas ações curriculares em Língua Portuguesa, práticas multidisciplinares que vão ao encontro de outras disciplinas auxiliando-as a desenvolver no aluno aprendiz, capacidades e habilidades que o integrará sócio e politicamente em um contexto holístico e complexo.

Aprender a falar, pensar e realizar uma atividade de natureza reflexiva em sua própria linguagem ou uma atividade de análise linguística supõe a interação em situações sociopolíticas que possibilitem a reflexão não apenas na sua condição de sistemas e formas, mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos (RODRIGUES, 2005, p.156).

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa é visto como prática social, pois nasce da necessidade de interação e diálogo com outros saberes vivenciados na

---

as estruturas e sistemas que permitem um conceito significativo do eu. Estas estruturas, para Althusser, são tanto agentes de repressão quanto são inevitáveis - é impossível escapar das ideologias ou não ser-lhes subjugado.

multidisciplinariedade das ciências, como por exemplo, a linguagem, a filosofia e o ensino religioso.

E ao observar a multiplicidade dos estudos da linguagem, muitos pesquisadores começaram a se interessar pelo seu estudo de forma particular. Como exemplo desses estudos linguísticos citamos a Análise do Discurso (AD) que, de acordo com Fernandes (2008), é um campo de estudos que cada vez mais vem despertando o interesse de pesquisadores de várias áreas. Segundo o autor, isso ocorre porque se trata de um espaço teórico transdisciplinar, oferecendo teorias e métodos para a reflexão sobre a produção e a circulação dos sentidos sociais.

Orlandi (2002, p.15) escreve que para a AD, “não se trata da língua, nem da gramática, embora todos esses estudos dialoguem, trata-se do discurso”. A autora defende que na AD se procura analisar a produção de sentidos gerados pelos discursos, enquanto trabalho simbólico (a língua inserida nos discursos), partindo das práticas sociais constitutivas do homem e de sua história. A autora cita que a AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.

Tal mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. Em outras palavras, o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana, e

A primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (Orlandi 2002, p.16).

Fernandes (2008, p. 8-9) acrescenta que a AD implica uma exterioridade da língua a ser apreendido no social, cuja compreensão coloca em evidência aspectos ideológicos e históricos próprios à existência dos discursos nos diferentes contextos sociais. Isso implica dizer que o sujeito inserido em uma conjuntura social, tomado em um lugar social, histórica e ideologicamente marcados, não é um sujeito homogêneo e, sim, heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes.

No afã de definir seu campo de atuação, os estudiosos escrevem que a AD procura analisar, a princípio, discursos políticos de esquerda e textos impressos. Obstante, sente a necessidade de critérios mais precisos para delimitar seu campo de estudo, a fim de se chegar a sua especificidade.

Definido enfim, como “o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado”, a *priori*, a AD se apoia sobre os conceitos e métodos da Linguística, que, como aponta Brandão, “a AD pressupõe a Linguística e é pressupondo a Linguística que ganha especificidades em relação às metodologias de tratamento da linguagem nas ciências humanas” (BRANDÃO, 1994, p.17).

Em Brait (2006) temos que a teoria do discurso concebida como estudos da linguagem são formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos e, ao mesmo tempo, reconhece que as atividades intelectuais e acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro (BARROS, 2003).

Bakhtin (1981), ao constatar que o sujeito dialoga com um amplo conjunto composto por outros sujeitos e com a realidade social que o envolve retoma suas reflexões acerca de um plurilinguismo no romance e ressalta a presença da polifonia como as diferentes vozes do romance. Essas vozes são socialmente organizadas e possibilitam o estabelecimento de relações sociais.

Ora, e pensando em um sujeito que precisa posicionar-se em um contexto globalizado, multiétnico, multicultural e multirreligioso para expressar conhecimentos, culturas e valores, analisamos, enfim, os documentos institucionalizados concebidos *a priori*, para ir ao encontro desse sujeito hodierno. Tratam-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Ensino Religioso-PCNER (BRASIL, 1998).

## 2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso-PCNER

De acordo com Bueno (2000), o termo “*laico*”, corresponde adj. Leigo; laical; secular [por oposição a eclesiástico]. *lai.co.* (BUENO, 2000, p.460). E para “*secular*” lemos, Secular, adj. Que se faz de século a século; que existe há séculos; relativo á

século; muito antigo; leigo, não religioso (BUENO, 2000, p. 460, 703). Para o fim que analisamos, foi-nos conveniente separar esses dois termos: “*laico*” e “*secular*”.

Muitos discursos contrários ao Ensino Religioso confundem laicidade com o que a sociologia convencionou chamar de “secularização”. Calvani (2013) explica que, por volta do século XX, a diminuição da influência das instituições religiosas em muitos países de tradição cristã levou vários sociólogos a dizer que estávamos adentrando em um mundo secularizado, no qual a religião já não seria mais um fator determinante na sociedade (CALVANI, 2013, p.5).

Não foram poucas as igrejas que utilizaram a teoria da secularização, instrumentalizando-a como sinal de alerta para que as instituições se renovassem. O próprio <sup>5</sup>Concílio Vaticano II foi, de certo modo, uma iniciativa visando a adequar a Igreja Católica Romana aos novos tempos, a fim de recuperar sua influência nas sociedades ocidentais, lidando com o fenômeno cada vez maior da secularização e seu derivado jurídico que é a laicização ou a laicidade.

Porém, ao contrário do que muitos previam, a religiosidade nunca entrou em declínio, embora as tradicionais instituições cristãs tenham enfrentado crises, diminuição de sua influência na sociedade, progressivo esvaziamento da frequência dos fiéis aos templos ou da adesão à membresia das Igrejas.

Sintetizando Calvani (2013) poderíamos admitir que laicidade designe o princípio de separação do poder político e administrativo do Estado de qualquer poder religioso ou de qualquer influência diretamente religiosa ou, ainda, de qualquer protecionismo estatal a alguma instituição religiosa, excetuando-se, naturalmente, os casos em que a proteção envolva direitos humanos tais como a liberdade de culto.

Todavia, em se tratando do Ensino Religioso nas escolas públicas, há fortes indícios de estranhamento entre o Estado e outras comunidades sociais como a escola, a igreja e a família. Um dos “espinhos” pode estar relacionado ao que acontece no momento da transposição didática, dentro da sala de aula, quando o (a) professor (a) fecha as portas e inicia a aula de Ensino Religioso.

---

<sup>5</sup> Para saber mais ler O CONCÍLIO VATICANO II COMO EVENTO DIALÓGICO: O pensamento de Mikhail Bakhtin e o Discurso Religioso na contemporaneidade.

## **2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – proposta, linguagem e discurso**

Construído a partir das muitas vozes que se apresentam em meio aos contextos tensos e diálogos conflituosos ocorridos no desenrolar da história da educação brasileira, os PCNER deixam-se transparecer pelos embates nos discursos. Tais embates representam os conflitos nas superestruturas sociais de caráter pluridiscursivo da linguagem, a coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, e entre grupos diversos, porém não estanques e muito menos acabados.

Ao iniciar pelos PCN (BRASIL, 1998) gerais para o Ensino Fundamental e Médio, lemos no preâmbulo de sua formulação que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, étnicas, religiosas e políticas, que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, uma educação que possa atuar no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998, p.5).

E que têm dentre seus objetivos,

“que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”, (BRASIL, 1998, p.7).

Em linhas gerais, os PCN orientam que o aluno deva posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (BRASIL, 1998, p.7).

Quanto à concepção de língua e linguagem, os PCN pregam o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema

simbólico utilizado por uma comunidade linguística, como condições de possibilidade de plena participação social. “Pela linguagem homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo e produzem cultura” (BRASIL, 1998, p.19).

No caso do discurso e suas condições de produção, os PCN frisam que ao interagir pela linguagem, o sujeito não o faz aleatoriamente, e sim, decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1998, p.21). Isso leva a crer que

“quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm da posição social e hierárquica que ocupam,” (BRASIL, 1998, p.21).

Significa então, que a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade.

No trato das concepções e orientações ideológicas, notemos, no texto, um desvio das propostas curriculares dos PCN, em detrimento ao estudo do Ensino Religioso, que de acordo com a <sup>6</sup>Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1997) objetiva-se propiciar a todos a formação básica para a cidadania, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (art. 32).

Como elucidar, então, a restrição ao acesso e a aprendizagem de um ensino que traz em seu bojo aquisição de conhecimentos e formação de atitudes, valores e de tolerância recíprocas, em que se assenta a vida social do sujeito? Adiante, os PCN frisam ao aluno

---

<sup>6</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61). A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior.

“a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”... (BRASIL, 1998, p.8)”.

Não coadunam com o parágrafo que cita implicação e estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados (BRASIL, 1997, p.28).

Ao discutir textos e discursos do ponto de vista dos processos de produção ideológica do Estado e seus representantes, Althusser (1971, p.10) explica que é extremamente difícil, para não dizer quase impossível, não reproduzi-la nas nossas práticas quotidianas. E que o impasse entre o Estado (visto, aqui, enquanto detentor e conservador de poder) e outras instituições sociais (família, escolas e igrejas), denominadas “aparelhos ideológicos de estado” acontece para assegurar-lhes a manutenção e a reprodução das forças que os sustentam (ALTHUSSER, 1971, p.41).

Visto que na ideologia o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais em que vivem, ou seja,

Uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas, e em todo esquema verificamos que a representação ideológica da ideologia é obrigada a reconhecer que todo sujeito dotado de uma consciência e crendo nas ideias que a sua consciência lhe inspira e que aceita livremente, deve agir segundo as suas ideias, deve, portanto inscrever nos atos da sua prática material as suas próprias práticas de sujeito livre. “Se o não faz, as coisas não estão bem” (ALTHUSSER, 1971, p.84-87). Surge assim, que o sujeito age enquanto é agido pelo seguinte sistema (enunciado na sua ordem de determinação real): ideologia existindo num aparelho ideológico, prescrevendo práticas materiais, reguladas por um ritual material, as quais existem nos atos materiais de um sujeito agindo em consciência segundo a sua crença (ALTHUSSER, 1971, p.90).

Em outras palavras, o autor assegura que a família, a escola e a igreja, em conformidade a outras esferas de poder, ensinam “saberes práticos”, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou ao manejo da prática desta. “Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão devem estar de uma maneira ou de outra, penetrados desta ideologia para desempenharem ‘conscienciosamente’ a sua tarefa” (ALTHUSSER, 1971, p.22).

Por esse ângulo, a Análise do Discurso vai ao encontro de Althusser no que se refere aos sentidos das palavras e não aos significados destas. Visto que os sentidos são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos em questão, da forma como compreendem a realidade política e social na qual estão inseridos (FERNANDES, 2008, p. 14).

Orlandi (2002) escreve que uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam, e que

Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializada pela linguagem não-verbal, em forma de imagens. Eis que, dessa maneira, se instaura um campo de conflitos no qual diferenças sociais coexistem. Se há diferenças, há embates no social e, conseqüentemente, no linguístico. O que marca as diferentes posições dos sujeitos, dos grupos sociais que ocupam territórios antagônicos, caracterizando tais embates é a ideologia, é a inscrição ideológica dos sujeitos em cena. Portanto, ideologia é imprescindível para a noção de discurso, não apenas imprescindível, é inerente ao discurso (ORLANDI, 2002, p. 15, 17).

Ademais, a Análise do Discurso categoriza ideologia como uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica. Linguagem e ideologia são vinculadas, esta se materializa naquela. Sendo assim, diante de toda e qualquer palavra enunciada, procuraremos verificar qual (ou quais) ideologia a integram e em quais realidades transitam, conclui Orlandi (2002).

Althusser classifica essas “realidades” em: AIE religioso – composto pelas diversas instituições eclesiais; AIE escolar – sistema das diferentes escolas públicas e escolares; AIE familiar; AIE jurídico; AIE político – os sistemas políticos de que

fazem parte os diferentes partidos; AIE sindical; AIE da informação – imprensa, rádio, televisão etc.; AIE cultural – letras, artes, desportos. De acordo com o autor (ALTHUSSER, 1971, p.47), tanto o AIE-escola quanto o AIE-Igreja “educam” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, não só seus oficiantes, mas as suas “ovelhas”.

O autor nos chama à atenção para o fato de que, no passado, a Igreja (AIE religioso) acumulava muitas das funções hoje atribuídas a vários aparelhos ideológicos de estado distintos, em particular funções escolares e culturais. “Não por acaso, assistimos durante os séculos XVI ao XVII, grande luta ideológica dado pela Reforma, contra a posição dominante do Aparelho Ideológico de Estado religioso” (ALTHUSSER, 1971, p. 57-59).

De acordo com Althusser (1971) foi somente ao longo do século XIX que a Escola passou a exercer as funções, outrora desempenhadas pela Igreja, criando, todavia, um novo Aparelho Ideológico de Estado político, agora, dominante. A partir disso, o AIE escolar encarrega-se das crianças de todas as classes sociais desde a mais tenra idade, inculcando nelas os saberes contidos da ideologia dominante, ou, simplesmente, a ideologia em seu estado puro (moral, educação, filosofia) (ALTHUSSER, 1971, p.62).

Althusser conclui que raros são os professores que se posicionam contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam. A maioria nem sequer suspeita do trabalho que o sistema os obriga a fazer ou, o que é ainda pior, põem todo o seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os métodos novos). Lamenta que eles questionem tão pouco que pelo próprio devotamento contribuem para manter e alimentar essa representação ideológica da escola, que hoje faz da Escola algo tão natural e indispensável quanto era a Igreja no passado.

Suponhamos nesse caso, que, em se tratando da disciplina de Ensino Religioso, há uma ideologia sublinhada em os discursos curriculares dos PCNER, dirigida aos indivíduos para transformá-los em sujeitos obedecendo a um apelo maior, fazendo-se reconhecer como sujeitos, com uma identidade pessoal, no entanto, aceitando sua sujeição.

E, tentando estabelecer um diálogo entre os sistemas ou diminuir os entraves entre eles, um órgão nacional foi criado para orientar a disposição curricular da disciplina de Ensino Religioso em todo o território brasileiro, embora, nem todos os estados da federação acataram os parâmetros sugeridos pelo documento. Esse órgão é o Fórum Nacional Permanente do Ensino religioso – FONAPER.

Criado em 1995, o Fórum Nacional Permanente do ensino Religioso – FONAPER, concebido e idealizado pelo Conselho de Igrejas para o ensino Religioso – CIER, nasce reunindo entidades religiosas, além de professores e pesquisadores da área da educação, com foco especialmente para o Ensino Religioso. Na ocasião, havia um grande temor de que a nova Constituição abolisse das escolas públicas o ensino da disciplina.

Logo, uma reflexão quanto às teorias, conteúdos e abordagens da disciplina tomou conta dos detentores desse setor. Com vistas a definir conteúdos mais abertos, dialogais e tolerantes, capazes de contemplar a crescente diversidade religiosa do Brasil, muitos eventos e seminários foram promovidos para arregimentar igrejas e outras instituições não religiosas, para pressionar a classe política a manter o Ensino Religioso na Constituição. O grande defensor na Assembléia Constituinte foi o deputado federal Roque Zimmermann, o “Padre Roque” (CALVANI, 2013, p.11).

Atualmente, têm surgido cada vez mais, pela comunidade científica, muito interesse no campo religioso e peculiaridades. Tal fato tem apontado considerável número de estudos e análises em relação aos documentos que oficializam a disciplina e que definem seus parâmetros curriculares, tanto em âmbito nacional quanto estadual, às escolas particulares e públicas. Sem falar das especulações quanto às faculdades de teologia e licenciaturas, ciências da religião e afins.

Por essa “investigação”, os PCNER não poderiam ficar de fora, pois são alvos elementares desta investida. Ao apontar os trabalhos de Toledo e Amaral (2013), Calvani destaca que

o modelo proposto não cumpre, por exemplo, com os objetivos de isenção proselitista com os quais os documentos se comprometeram. Ademais, os PCNER apresentam visões particulares, o que evidencia uma estratégia para garantir a manutenção da disciplina pelo Estado em benefício das igrejas (CALVANI, 2013, p.12).

Em um exame mais detalhado dos PCNER (2009), principiando com a capa colorida (ilustração Rui Cardoso Joazeiro), a terceira edição de 2012 traz vários símbolos, que a primeira vista, aparenta representar uma pluralidade religiosa de crença e de credos. Rica nos detalhes imprime muitas figuras que sugerem uma abertura possível para o diálogo entre religiões, embora a simbologia destacada não contemple, nem de longe, as diversidades religiosas que povoam as crenças populares, sem falar de tantas outras que não se representam simbolicamente.

A obra é constituída de 92 páginas e seus textos estão assim distribuídos: da capa à página 4 constam as informações nominais dos membros do FONAPER, dados de publicação e dados para catalogação. Da página 5 a página 11, o coordenador do órgão situa o leitor quanto à legalização do Ensino Religioso perante LDB, as referências históricas da constituição do FONAPER, a legitimação da disciplina junto ao Estado e um parecer à 9ª edição do material já publicado.

Na medida em que percorremos as páginas do livro constatamos não haver no programa dos PCNER (2012), de modo convincente, a indicação do que seria o objeto de estudos para a disciplina do Ensino Religioso. No entanto, as páginas 8 e 9 denominam o seguinte:

Conforme a proposta dos PCNER, o Ensino Religioso visa a proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando... Neste sentido, o Ensino Religioso, enquanto disciplina, enquadra-se no padrão comum a todas as outras áreas do conhecimento, ou seja, tem objeto de estudo próprio: o fenômeno religioso (PCNER, 2012, p.8,9).

Mas, logo a seguir, em meio a uma breve apresentação dos PCNER e seus propósitos, inclusive para que haja um “bom aproveitamento da obra”, lemos que o objeto do ER é o Transcendente.

Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional, que tem como objeto o Transcendente (PCNER, 2012, p. 13).

Ainda assim, na página 50, os PCNER (2012) destacam *Culturas e Tradições Religiosas*, em detrimento do que seria o seu objeto de estudos “o fenômeno religioso” e ou “o Transcendente”. Somente a partir das proposições *Culturas e Tradições Religiosas*, é que os demais conteúdos são referenciados para o ensino e a aprendizagem da disciplina ER.

Isso significa que os eixos organizadores do conteúdo de Ensino Religioso giram em torno de *Culturas e Tradições Religiosas*, privilegiando apenas um aspecto do que comportaria a grade curricular da disciplina.

A *priori* os conteúdos dialogam com outras áreas das ciências, mas o fazem de modo superficial. Uma leitura rasa que não provoca ao educando uma discussão a altura de suas expectativas, ou abrir espaços para debates e argumentações que irão ao encontro de seu cotidiano e aspirações. Dilemas que fazem parte do seu dia a dia, como as notícias de jornal, mídia, internet e comunidade.

As ciências contempladas no grande eixo *Culturas e Tradições Religiosas* são: a filosofia, com a ideia do Transcendente na visão tradicional e atual; a história e a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer do tempo; a sociologia e a função política das ideologias religiosas e; a psicologia e as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo (PCNER, 2012, p. 51).

*Tal centralidade nas categorias Culturas e Tradições Religiosas assumidas pelos PCNER, percorrendo todo o documento reconduz a disciplina do Ensino Religioso para uma abordagem religiosa e dificulta o seu fazer pedagógico na esfera pública, tanto do ponto de vista dos conteúdos propostos, quanto ao tratamento didático.*

Concomitante, aos conteúdos das *Culturas e Tradições Religiosas* a *transcendência* apontada pelos PCNER sugere ao educando “alcançar sentidos” que não compete ao sistema escolar explorá-lo. Pois, quando os objetivos gerais do ER propõem que o aluno “deva fazer conscientemente a passagem do psicossocial para a metafísica/Transcendência a partir do que assimila na escola” (PCNER, 2012, p.47), *nada impede que isso seja uma forma de indução para uma determinada visão da Transcendência.*

*E mesmo na hipótese de que isso não ocorra, é evidente que não é da competência escolar pública ensinar o caminho das pedras para a experiência ou o conhecimento da Transcendência, pois não se trata de um público confessional e muito menos singular.*

*Tal desvinculação se evidencia, por exemplo, quando se orienta a sensibilizar o educando para o “mistério”, o “sobrenatural”, o exercício do “silêncio interior”, a compreensão do “eu interior de cada pessoa em relação com o Transcendente”, o “educar para o sentido profundo da experiência mítica na autoridade do discurso religioso” e, o “entendimento da espiritualidade que cultiva a vivência do mistério” (PCNER, 2012, p. 46, 49, 52).*

Das páginas 17-20 encontram-se o sumário, que informa todos os temas que constituem o presente livro. Iniciando em 21, vai até a folha 92, findando na contracapa com o texto da LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997, o qual destaca a nova redação da Lei 9.394/96, o parecer do ex Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso e os endereços virtuais do FONAPER.

O item 1. ELEMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO apresenta uma breve revisão histórica do ER no Brasil, divididos em fases e períodos, que se iniciam no período colonial, passando pelos monárquico e republicano, findando-se nos dias atuais, (PCNER, 2012, p.17).

Já no item 2. CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E SEUS PRESSUPOSTOS DIDÁTICOS, o autor retoma o assunto central “Culturas e Tradições Religiosas” e o discorre especificando os temas afins e seus possíveis diálogos por meio dos textos intertextuais, mesmo que de forma redundante.

O penúltimo item, 3. ENSINO RELIGIOSO NOS CICLOS é dividido em quatro etapas (1º CICLO; 2º CICLO; 3º CICLO; 4º CICLO). Para os PCNER (2012) é o momento em que se dá todo o processo do ensino e da aprendizagem da disciplina.

Os PCNER (2012) entendem que por essa metodologia o educando compreende gradativamente os significados simbólicos religiosos, os quais, ao internalizá-los, possam praticar a convivência e a tolerância, tanto entre os indivíduos quanto entre os

grupos de culturas diversas. Apesar de a maioria das escolas públicas não aprovar a modalidade de ensino por meio dos “ciclos”.

No mais, o último item, 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, os PCNER (2012) listam obras diversas que dialogam, consubstancialmente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina do Ensino Religioso, utilizados por diversos estados da federação brasileira.

### **3. Considerações finais**

Certamente, conhecemos o contexto das escolas públicas brasileiras, o perfil múltiplo dos alunos que as frequentam e as dificuldades que os professores de um modo geral, enfrentam. Assim, como sabemos que o governo pouco investe na formação de seus professores, quiçá, alguns programas como o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores destinados aos professores da rede pública da educação básica e, o PROFOP – Programa Especial de Formação Pedagógica, que habilita bacharéis e tecnólogos para o exercício do Magistério.

Por outro lado, também sabemos que o Ensino Religioso não é um fim em si mesmo, e que um de seus grandes desafios está na formação do corpo docente. E que para alcançar o objetivo proposto, o essencial é pensar no ensino, a partir da escola, como disciplina curricular, e não a partir de discursos pré-moldados em interesses individuais ou de grupos.

Entendemos, portanto, que a disciplina Ensino Religioso, como conhecimento, deva pautar-se pela análise, pelo estudo crítico, objetivo, criterioso e consciente dos fatos peculiares ao seu campo científico.

Muito embora, o governo se apresente como um Estado laico mantém um sistema engessado, sem abertura para o diálogo e inflexível às mudanças, assistindo de camarote as reivindicações, os direitos e as lutas que travamos todos os dias, alunos, professores e cidadãos.

Ainda assim, acreditamos que a única forma de o Estado ser, de fato, laico, é investindo na formação de professores. Capacitando-os a exercer a docência como conhecedores de causa. Com uma formação que lhes instigue a serem mestres, que compartilhem com seus alunos um ensino que lhes proporcione abrir novos horizontes,

enfrentar desafios, sonhar com novas oportunidades e, principalmente, dialogar com as diferenças, respeitando e aceitando o outro na multiplicidade de suas vivências.

Uma ação pedagógica que contribua com o desenvolvimento das capacidades de seus alunos a lidar com a diversidade cultural, étnica e religiosa de seus contextos. Ainda, que, para incentivar a reflexão, afirmar seus princípios, analisar valores, atitudes e tomadas de decisão. Uma prática que lhes imprima que o conhecimento é fruto das relações humanas historicamente constituídas e que suas ações são consequências de sua formação.

#### 4. Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva:** elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Trad. Leci Borges Barbosa e Valdir Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1990, p.25).

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Lisboa: Editorial Presença/Martins fontes. 1971.

BAKHTIN, Mikail. **Problemas da Poética de Dostoiévshi.** Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1981.

BARROS, de Diana. L. P.; Fiorin, J. L. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade.** São Paulo: EDUSP, 2003.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso.** São Paulo: Ed. UNICAMP, 1994.

BRASIL. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais: - ensino religioso.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo. Ed. FTD, 2000.

CALVANI, Carlos E. B. **ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: O ESPINHO NA CARNE DE UM ESTADO LAICO.** In: Diversidade Sexual – silêncio, diálogo & currículo. São Carlos. Ed. Pedro & João, 2013.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: **Ensino Religioso. Governo do Paraná** – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso.** Estudos da Linguagem. Vitória da Conquista. Labeur/IEL, n. 1, p. 9, jun. 2005.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem:** A abordagem de Bakhtin. (UFSC). In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábolas, 2005.