

Seminário
Ensino Religioso,
Gênero e Sexualidade
em Santa Catarina

Dias 15 e 16
de agosto de 2008

Instituto Estadual de Educação
Florianópolis - SC

VAGAS LIMITADAS

Informe-se no site www.nigs.ufsc.br
e/ou pelo telefone (48) 3721-9890, ramal 25.
Inscrições pelo e-mail nigsnuce@cfh.ufsc.br.

Realização



Programa de Pós-graduação em Saberes e Práticas da Educação

Florianópolis - SC

UFSC

TEXTOS PUBLICADOS NO CD

APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO “ENSINO RELIGIOSO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SANTA CATARINA”	03
--	----

PARTE I

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROJETO ENSINO RELIGIOSO E GÊNERO EM SANTA CATARINA

1.1 Considerações sobre @s professor@s de Ensino Religioso em Santa Catarina	06
1.2 Formação dos professores do Ensino Religioso em Santa Catarina	11
1.3 Pesquisa quali-quantitativa com alun@s das séries finais do Ensino Fundamental – metodologia na aplicação de questionários	30
1.4 Sobre as observações nas aulas de Ensino Religioso	33

PARTE II - COMUNICAÇÕES

2.1 Relações entre Ensino Religioso e Gênero	40
2.2 Ensino Religioso no Brasil	47
2.3 Ensino Religioso em Santa Catarina: uma história em busca de novos horizontes	54
2.4 Famílias na Contemporaneidade: Sexualidades e Demandas Judiciais por reconhecimento	69
2.5 Gêneros e sexualidades no discurso religioso – um exercício desconstrutivo para Educação Sexual	77
2.6 Se um é difícil dois é demais! – ou não? Diversidade religiosa e diversidade sexual no Ensino Religioso	112
2.7 Projeto sexualidade: “Ser feliz é conviver com quem você ama”	125

PARTE III – OFICINAS

3.1 Contracepção, Gravidez e Aborto	131
3.2 Conversando sobre DST/Aids	134
3.3 Famílias, Gênero e Sexualidade	138
3.4 Violências de gênero, segurança pública e homofobia	144
3.5 Relações de Gênero e Sexualidade	150
3.6 Travestilidades e Homossexualidades	152

PARTE IV – PLANOS DE AULA	158
---------------------------	-----

APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO “ENSINO RELIGIOSO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SANTA CATARINA”

O Seminário "Ensino religioso, gênero e sexualidade em Santa Catarina" foi planejado no início de nosso projeto de pesquisa sobre o tema. Este projeto realizou-se em resposta a um edital da Comissão de Cidadania e Reprodução, Programa de apoio a projetos em Sexualidade e saúde reprodutiva (PROSARE), vinculados ao Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e foi por eles financiado com fundos também da Fundação McArthur. O seminário foi organizado com objetivo de divulgar os resultados do projeto realizado por uma equipe de pesquisador@s da Universidade Federal de Santa Catarina, tanto para o conjunto de professor@s e entidades, que foram envolvidos na pesquisa, quanto para um público mais amplo de profissionais e interessados nas áreas de Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. Esta pesquisa teve como objetivo a análise da situação do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina, em especial no que diz respeito à veiculação de informações sobre gênero e sexualidade na prática efetiva dos professores nas escolas públicas estaduais. A pesquisa teve duração de um ano (setembro 2007/agosto 2008). Ao apresentarmos estes resultados, nossa intenção é a de compartilhar com o público alvo informações que lhe possam ser úteis por refletirem a realidade que vivenciam, aqui analisada sistematicamente.

A equipe de pesquisa foi composta por integrantes oriundos de diversas áreas do conhecimentos e vinculados a dois núcleos de pesquisa do Laboratório de Antropologia da UFSC - o NIGS (Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades) e o NUR (Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos – Linha de pesquisa: Antropologia da Religião) e coordenada pelas professoras Dras. Miriam Pillar Grossi e Maria Amélia Schmidt Dickie.

A pesquisa foi realizada em cinco regiões do Estado de Santa Catarina: Sul, Norte, Oeste, Vale do Itajaí e Grande Florianópolis. Nestas regiões, foram entrevistad@s vári@s professor@s de Ensino Religioso e de algumas outras disciplinas que têm trabalhado com as questões de gênero e sexualidade, atuantes em escolas estaduais previamente definidas, e aplicados questionários a alun@s de 5ª a 8ª série que freqüentam a disciplina de Ensino Religioso. Para conhecer o processo de formação dos professores de ER, foram entrevistados professor@s e coordenador@s dos Cursos de graduação em Ciências da Religião que foram ministrados na última década em Santa Catarina, bem como analisados os currículos destes

cursos. Foram entrevistados também lideranças das instituições estaduais e nacionais ligadas ao Ensino Religioso como ASPERSC (Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina), CONER/SC (Conselho para o Ensino Religioso – Santa Catarina) e FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso).

PARTE I

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROJETO ENSINO RELIGIOSO E GÊNERO EM SANTA CATARINA

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE @S PROFESSOR@S DE ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA¹

Fátima Weiss de Jesus²
Gicele Sucupira³
Maria Luiza Bettiol Carneiro⁴

A partir de entrevistas realizadas com 20 professor@s de Ensino Religioso da rede Estadual de Ensino nas cidades de Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Itajaí, Joinville e São José, abordaremos alguns aspectos relevantes para traçar o perfil destes profissionais da educação e sua relação com as temáticas de gênero e sexualidade.

Religiosidade

Embora alguns entrevistad@s não se identifiquem como religiosos@s, quer pela ausência de vínculo com alguma instituição religiosa, quer pela falta de frequência com que participam de atividades dentro delas, a grande maioria d@s professor@s participa assiduamente de cultos, missas, atividades dentro de instituições religiosas. @s professor@s também parecem estar constantemente preocupad@s com a maneira de abordar diferentes temas nas suas aulas de ER, e procuram estabelecer o que chamamos na antropologia de estranhamento, procurando se afastar de julgamento de valor, apresentando a@s estudantes as diferentes religiões de maneira isenta, de modo a trazer para o debate em sala de aula as diferenças culturais que envolvem historicamente cada uma das religiões. Ou seja, apesar de serem adept@s de uma ou outra denominação religiosa procuram, em geral, nas aulas, diante do conteúdo programado estabelecer um distanciamento de seus próprios valores religiosos.

Apesar de grande parte d@s professor@s se reconhecer religiosa, simpatizante ou afinad@s com muitos preceitos religiosos, muit@s se declararam contrári@s aos preceitos que pretende inibir pesquisas científicas, notadamente as pesquisas com células tronco, e também mostraram posturas discordantes das adotadas por algumas religiões, como a Católica, quando o tema é a contracepção e o aborto. No que diz respeito ao aborto, muitos adotaram discursos da legalidade jurídica, advogando que a mulher deve ter o direito de realizar o aborto nos caso previsto em lei. Houve, entretanto, muitas falas com concepções mais progressistas, atribuindo sem reservas, à mulher o direito de decidir sobre esta questão. E

¹ Comunicação apresentada na Mesa Redonda “Apresentação dos resultados do Projeto de pesquisa ‘Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina’ (PROSARE/CEBRAP)”, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

² Doutoranda em Antropologia Social pela UFSC, pesquisadora do Nigs.

³ Estudante de Ciências Sociais pela UFSC, pesquisadora do Nigs.

⁴ Bacharel em Ciências Sociais pela UFSC. Pesquisadora do Nigs.

neste sentido exemplos recentes de abandono de menores divulgados pela mídia foram citados como mais danosos e inconcebíveis do que o próprio aborto.

Motivações para Educação Religiosa

Se por um lado, para alguns professor@s, a motivação para cursar Ciências da Religião ou para ministrar a disciplina de ER tenha acontecido por sugestão de amigos, família, colegas de trabalho, demonstrando ser decorrência de oportunidade surgida na escola. Essa oportunidade muitas vezes, se mostrava como uma solução para problemas com falta de professor, quer para suprir ausências decorrentes do não preenchimento de vagas, quer para suprir ausências decorridas em função de licença médica.

Para outr@s professor@s, a motivação para lecionar ER se entrelaça com seu pertencimento religioso e sua trajetória dentro das instituições religiosas. Algumas vezes trabalhos voluntários dentro das instituições religiosas são mencionados como desencadeadoras de motivação para trabalhar com ER nas escolas. Outras vezes, é o próprio fazer docente no Ensino Religioso que acaba motivando professores para continuar com atividades de voluntariado e de formação dentro das instituições religiosas, desempenhando funções de liderança de grupos, catequistas e outros.

Como vimos, @s professores desejam que a disciplina seja obrigatória, mesmo que hoje a sua não obrigatoriedade não seja difundida entre os alunos. No que diz respeito à justificativa para que E R faça parte da grade curricular de maneira obrigatória, @s professor@s lembram que a religião faz parte de uma área do conhecimento, pois o saber sobre as Religiões é uma ciência e, portanto, deve sim fazer parte da grade das disciplinas. Outro fator levantado pel@s professores para a obrigatoriedade do ER é a possibilidade de se discutir questões de formação e das relações humanas.

Conteúdos de ER

Nas entrevistas que realizamos, havia uma pergunta que inquiria: “Que conteúdos você já dá em cada série que está atuando?”. Neste sentido questionávamos sobre os conteúdos trabalhados em turmas de quinta, sexta, sétima e oitava série. Observando as respostas dos professores entrevistados, percebemos que estas se davam sobre duas perspectivas: uma que pontua a existência de um conteúdo previsto em contraposição (ou não) à liberdade do professor e uma segunda perspectiva, aquela da relação entre conteúdo previsto e temas transversais.

Primeiramente gostaríamos de acenar sobre a existência de um conteúdo programático e de uma grade curricular versus - ou complementarmente - à possibilidade de “liberdade” do

professor em relação ao contexto no qual atua. Neste sentido alguns professores nos disseram que “seguem à risca” os conteúdos programáticos e outros disseram que é possível ter certa autonomia.

Como podemos notar, existem diferentes leituras sobre o grau de fechamento e o grau de autonomia possibilitado pela existência da proposta curricular. Apesar destas variações, em nenhum momento nenhum dos professores explicitou que algum assunto a ser trabalhado não pudesse ser incluído nos conteúdos das aulas de Ensino Religioso.

Outro ponto interessante e comentado com frequência quando se falava nos conteúdos trabalhados na aula de ER era a diferença entre os temas da proposta curricular tidos como obrigatórios e os temas transversais. Diferente dos temas transversais, os primeiros seriam direcionados a séries específicas e os últimos surgiriam do contexto das aulas e da possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade e projetos escolares.

Sexualidades

Dentro das temáticas chamadas transversais a sexualidade encontra seu lugar. Quando falam em sexualidade os relatos d@s professor@s se traduzem em respostas que envolvem o amor, o namoro, a contracepção, a gravidez, o aborto, a homossexualidade, a diversidade, as DST, a família, as violências de todos os tipos e as questões de gênero. Embora reconhecendo muitas demandas por parte d@s estudantes com relação a estes temas, a maioria d@s professor@s reconhece que estes surgem nas aulas não como parte de um planejamento de aula propriamente dito, mas como sugestão dos próprios alunos quando solicitados a propor temas com os quais tenham dúvidas e questões a elucidar ou quando estes temas se apresentam como fruto de preconceitos e discriminações durante as aulas. Segundo @s professor@s são estes momentos que se constituem em espaços apropriados para discussão e para “desaprender preconceitos”, para usar expressão utilizada pela autora Tania Navarro-Swain (Navarro-Swain, 2000).

Com algumas exceções, a grande parte dos professores não se sente suficientemente preparad@ para trabalhar com estas questões e alguns deles reconhecem certo desconforto para lidar com estes temas (LOURO, 2003). Estar disponível para @s estudantes, se apresenta para @s professor@s como uma das alternativas para que se consiga compreender os problemas, os dilemas, as expectativas próprias dos adolescentes. Neste sentido vale lembrar que o trabalho d@s professor@s se assimila com a pesquisa antropológica, ressaltada no trabalho do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, quando ele enfatiza a importância do olhar e do ouvir como condição necessária para uma apreensão dos fenômenos sociais. Por outro lado a falta de cursos de aperfeiçoamento e treinamentos específicos para que os

professores possam lidar melhor com estas questões são apontados por eles como um fator que contribui para aumentar esta dificuldade.

A homossexualidade também aparece nas falas d@s professor@s trazidas pela presença de gays e lésbicas entre @s alun@s e das dificuldades e do preconceito advindos de suas escolhas. Brincadeiras e piadas muitas vezes são vistas pel@s professor@s como inofensivas e não são percebidas como manifestação de preconceito porque, segundo el@s estas manifestações são direcionadas a todos @s alun@s, homossexuais e heterossexuais. A reivindicação da utilização de banheiros femininos por “gays” segundo @s professores, trouxe a tona um problema que muitas vezes os levou a serem “rejeitados” naquele ambiente, o banheiro, tanto no banheiro masculino como também no feminino.

As dificuldades com relação a assumir a “condição homossexual” também aparecem nas falas d@s professor@s, trazidas por est@s alun@s que @s procuram numa espécie de aconselhamento, onde relatam as dificuldades de aceitação na família, e suas dificuldades em aceitar seus próprios desejos, fruto das discriminações e brincadeiras que certamente terão que enfrentar. Alguns professor@s reconhecem que tratar sobre o assunto de maneira aberta e transparente contribui para uma melhor compreensão e aceitação da diversidade sexual, mas reconhecem desconforto em tratar dessas temáticas.

O olhar sobre estas questões também são percebidas diferentemente pel@s professor@s. Enquanto a grande maioria responsabiliza a falta de limites na educação dos jovens, a grande influência da mídia que banaliza a sexualidade de maneira geral, contribuindo para uma atitude menos responsável por parte d@s adolescentes. Outros reconhecem que apesar de novos contextos, próprios do mundo globalizado onde a informação, a internet tem papel importante e imediato, as demandas acerca da sexualidade são próprias da idade, da transformação por que passam seus corpos e as suas escolhas, os desejos dos jovens de qualquer tempo e é preciso então trabalhá-las em sala de aula.

Cidadania

A cidadania, uma das temáticas abordadas nas entrevistas também tem seu lugar na transversalidade. Direitos, deveres, ética e responsabilidade são citados pel@s professor@s como valores que costumam ser discutidos e trabalhados, tanto dentro da sala de aula, como também em atividades extra-classe como visitas a instituições de apoio a criança, ao idoso, visitas a reservas indígenas entre outras. Para muit@s professor@s a justificativa sobre a importância do ER nas escolas, quer de maneira obrigatório ou opcional, está relacionada à formação dos jovens com relação a valores e na sua formação para a vida em sociedade. E neste sentido defendem que o ER deva ter maior carga horária e maior espaço dentro das

escolas, assim como também muitos defendem a obrigatoriedade da disciplina na grade curricular assim como o são as demais disciplinas. As questões relacionadas a direitos iguais invariavelmente aparece nas falas dos professores tomando como exemplo: negros e brancos, homens e mulheres.

Algumas Considerações Finais

Os temas considerados transversais, especialmente os relacionados a gênero e sexualidade, são abordados pelos professores diante da demanda dos alunos, o que muitas vezes acontece como um aconselhamento, algo além dos conteúdos programáticos de sala de aula e sem um planejamento anterior realizado pelo professor.

Neste sentido ao ser abordado sobre estas questões o professor muitas vezes é solicitado a dar um parecer, ou opinião pessoal, falando de suas próprias experiências e subjetividade. Neste momento sua experiência religiosa, os aspectos morais vivenciados na sua postura individual se tornam o referencial do aconselhamento e o distanciamento, ou estranhamento de suas próprias práticas religiosas não se torna tão latente quanto nos conteúdos programáticos propostos.

Referências Bibliográficas

NAVARRO-SWAIN, Tania. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O trabalho do antropólogo**. 2ed. São Paulo: UNESP, 2000.

LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Filipe & GOELLNER, Silvana Vilodre, Org. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes. 2003.

1.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA⁵

Maria Amélia S. Dickie⁶
Tânia Welter⁷

01. Informes gerais da pesquisa

O projeto de pesquisa intitulado “Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina”, recebeu financiamento do Programa de Apoio a Projetos em Sexualidade e Saúde Reprodutiva, Comissão de Cidadania e Reprodução (CCR) do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), foi desenvolvido, entre agosto de 2007 e julho de 2008, por participantes de dois núcleos de pesquisa vinculados ao Laboratório de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina - o NIGS (Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades) e o NUR (Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos – Linha de pesquisa: Antropologia da Religião) e coordenado pelas professoras Dras. Miriam Pillar Grossi e Maria Amélia Schmidt Dickie.

O objetivo geral do projeto era observar como tem sendo implantado o Ensino Religioso (ER) nas séries finais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Santa Catarina, tendo como foco de análise a forma como questões relativas a gênero e sexualidade tem sido abordadas nesta disciplina. Como objetivo específico, se pretendia: 1. Mapear as faculdades e universidades onde são ministrados cursos Magister e/ou de graduação em Ciências da Religião, assim como cursos de Teologia e cursos de especialização que capacitem professor@s para ministrar a disciplina de Ensino Religioso. 2. Fazer um levantamento do currículo destes cursos: disciplinas e bibliografia de referência usada em sala

⁵ Comunicação apresentada na Mesa Redonda “Apresentação dos resultados do Projeto de pesquisa ‘Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina’ (PROSARE/CEBRAP)”, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

⁶ Doutora em Antropologia (USP, 1996), Professora do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFSC, coodenadora da Linha de pesquisa Antropologia da Religião do Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos (NUR) da UFSC e da pesquisa “Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina” (PROSARE/CEBRAP, 2007/2008).

⁷ Mestre e Doutora em Antropologia Social (UFSC, 2007), professora colaboradora na UDESC, integrante do Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos (NUR) da UFSC e participante da pesquisa “Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina” (PROSARE/CEBRAP, 2007/2008). Email: taniawelter@yahoo.com.br

de aula. 3. Analisar como as questões relativas a gênero, sexualidade e reprodução são tratadas na formação dos professores de ensino religioso.

Para conhecer os diversos espaços onde ocorre a formação dos professores do Ensino Religioso de Santa Catarina, realizou-se uma pesquisa de campo entre setembro de 2007 e julho de 2008. Utilizando a metodologia qualitativa, a equipe de pesquisa participou em eventos estaduais (SECAER, 2007)⁸, nacionais do Ensino Religioso (CONERE, 2007)⁹, em reuniões de associações específicas, como CONER/SC (Conselho do Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina); participou de assembléias da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC, 2007)¹⁰ e do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER, 2007)¹¹; realizou conversas informais e entrevistas semi-estruturadas com lideranças estaduais e nacionais de entidades civis vinculadas a ASPERSC, CONER/SC, FONAPER e Secretaria Estadual da Educação (SED); com professores e coordenadores de Cursos de Ciências da Religião de Santa Catarina vinculados a instituições superiores como a UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina), UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina), UNC (Universidade do Contestado), UNIVILLE (Universidade da Região de Joinville) e FURB (Universidade Regional de Blumenau); com autores de projetos de Cursos de Ciências da Religião em processo de elaboração ou de regulamentação: na UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária Regional de Chapecó), UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense) e USJ (Centro Universitário Municipal de São José); com professores do Ensino Religioso vinculados a Rede Estadual e Municipal de Ensino; além de graduados e graduandos em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina.

Além disso, tivemos acesso a produção teórica a respeito do ER em SC, em destaque, Caron (1997 e 2007), Camargo *et al* (2007) e Oliveira (2003).

02. Dados pesquisa

a) Processo histórico do ER em Santa Catarina

⁸ Seminário Catarinense de Ensino Religioso.

⁹ Congresso Brasileiro de Ensino Religioso.

¹⁰ Ocorrido durante o IV SECAER, evento realizado em Chapecó, 27 a 29 de setembro de 2007.

¹¹ Ocorrido durante o IV CONERE, evento realizado em Curitiba, 29 e 30 de outubro de 2007.

A partir destes contatos, foi possível conhecer os diversos aspectos histórico-políticos da constituição da disciplina, ora denominada “Ensino Religioso” e oferecida nas séries finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de SC12, vinculados ao processo de atuação e formação do professor da disciplina. Embora estejamos observando a formação do professor e oferta da disciplina de Ensino Religioso no estado de Santa Catarina, percebemos que este processo é influenciado por mudanças na legislação nacional e por movimentos locais e nacionais. Apenas a nível didático, dividimos este processo em três etapas: até 1970; entre 1970 e a LDB nº 9394/96 e a partir 1996.

01) até 1970 – Educação religiosa confessional

Ione F. Thomé (SEECT/SC)¹³ apresentou no IV SECAER (Chapecó, setembro de 2007) o percurso do Ensino Religioso no Brasil e em Santa Catarina desde o período do Brasil Colônia (século XVI) até a contemporaneidade¹⁴ e afirmou que, desde a constituição de 1934, o mesmo é assegurado de matrícula facultativa e constitui matéria nos horários normais das escolas públicas. Com a nomenclatura “Educação Religiosa”, visava, a princípio, proteger a liberdade religiosa. Embora a constituição federativa do Brasil de 1946 já definisse que o ER é “dever do Estado”, até o final da década de 1970, o aspecto da confessionalidade esteve muito presente no percurso histórico do ER na educação brasileira e de SC (Caron, 2007).

2) de 1970 até a LDB/1996 – Educação religiosa escolar (ERE)

Na década de 1970 as lideranças indicam o desejo de eliminar o enfoque catequético e confessional do ER nas escolas e incluir a perspectiva ecumênica. Com articulação estadual do Conselho Interconfessional para Educação Religiosa (CIER)¹⁵, a Rede Estadual de Educação implantou um Programa de Educação Religiosa Escolar (ERE) de caráter

¹² Em termos numéricos, a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina contava, em novembro de 2007, com 1323 escolas onde é oferecida a disciplina de Ensino Religioso para as Séries Finais do Ensino Fundamental. Em 2002 ocorreu um concurso com efetivação de 282 Licenciados em Ensino Religioso. Os demais, são professores com acordos de trabalho temporários e mais de 75% não são habilitados para atuar na disciplina, sendo comum observar-se uma rotatividade de docentes na disciplina e uma sobrecarga de trabalho. Cechetti e Thomé (2007) afirmam que a maioria de docentes de ER de SC não possui formação adequada, a habilitação dos professores em Ciências da Religião representa em torno de 25% da demanda da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, os investimentos em cursos de formação continuada em Ensino Religioso são insuficientes, há poucos incentivos para elaboração de subsídios pedagógico-didáticos e falta de esclarecimento da população em relação ao ER.

¹³ Especialista em: Metodologia de Atendimento à Criança e o Adolescente em Situação de Risco (UDESC), Diálogo Ecumênico e Inter-religioso (ITESC), Gestão Educacional (UNIVEST). Servidora pública estadual atuando na Secretaria Estadual da Educação de Santa Catarina. Representante da SED no CONER/SC.

¹⁴ Texto produzido com E. Cechetti e publicado nos Anais do IV SECAER (Camargo et al, 2007).

¹⁵ Segundo Caron (2007), este Conselho foi criado entre 1970-72 e constituiu-se de denominações religiosas cristãs. Posteriormente passou a denominar-se Conselho de Igrejas para Educação Religiosa e em 1998, Conselho de Igrejas para Educação e Reflexão.

ecumênico desde a pré-escola até o 2º grau. O CIER definiu alguns critérios para a seleção e credenciamento do professor do ERE, mas também de formação. Embora o decreto nº 13.692/81 dava competência às confissões religiosas para realizarem a qualificação dos professores de ERE, até 1996, a formação dos docentes de ERE era oferecida pelo CIER e pela SED na forma de cursos de aprofundamento, aperfeiçoamento (inclusive a distância), encontros, eventos e reuniões. Já a disciplina de ERE, que não era obrigatória aos alunos, deveria ser ministrada por pessoas ligadas as confissões religiosas, indicadas por autoridades das mesmas que interferiam na capacitação, escolha e até remuneração dos docentes. Até este momento, a disciplina estava entre um enfoque catequético e outro ecumênico cristão e o professor da rede pública possuía, geralmente, um contrato temporário e com remuneração menor que os outros professores (Cechetti e Thomé, 2007).

Em 1995, o CIER de SC comemorou 25 anos de experiência ecumênica na cidade de Florianópolis e, nesta comemoração, criou-se o FONAPER, que logo constituiu-se como uma rede nacional.

Segundo Cechetti e Thomé (2007:146/7), lideranças ligadas ao CIER possuíam grande preocupação com a formação dos docentes de ER em SC e, já em 1972, colaborou na elaboração do primeiro projeto de curso de licenciatura em ER. Entre 1985 e 1990 foram elaborados outros projetos de formação docente para o ER articulados com a SED, mas apenas em 1995, estes lograram êxito e, a partir de 1996, foram ofertadas seis turmas de licenciatura em Ciências da Religião, na modalidade Magister, em cinco Fundações de Ensino Superior: UNISUL, UNC/UNISUL, UNOESC/UNISUL, FURB e UNIVILLE. O Programa Magister, de caráter “emergencial e especial”, constituiu-se como uma forma de incentivo à formação docente em nível superior de professores atuantes na Rede Estadual de Ensino. No caso observado, Licenciatura em Ciências da Religião, ocorreu em Fundações de Ensino Superior, financiada com recursos públicos e com aulas que não comprometeram a atuação profissional destes docentes, ou seja, ocorrendo nos finais de semana e intensivos nos recessos escolares.

Segundo Caron (2007), os cursos de Graduação em Ciências da Religião das três IES (FURB, UNIVILLE e UNISUL), embora tiveram o mesmo nome e a mesma finalidade – “habilitar professores de Ensino Religioso”, se diferenciaram na formatação da grade curricular e na adequação às exigências da instituição e aos docentes do mesmo¹⁶. Este mesmo fato ocorreu nas instituições conveniadas com a UNISUL (UNOESC e UNC) que ofereceram, a princípio, o mesmo curso. Caron (2007) sugere que a diferença das grades

¹⁶ Esta informação foi confirmada pelos coordenadores de curso que foram entrevistados.

curriculares está na formação religiosa da cidade que cedia o curso. Se nas cidades de forte influência luterana (Blumenau e Joinville) o enfoque maior do curso foi o conhecimento científico, ético, metodológico e os Textos Sagrados, nas cidades de tradição luso-açoriana-católica (Tubarão e Grande Florianópolis) a carga maior do curso recaiu sobre os Textos Sagrados¹⁷. O que gostaríamos de enfatizar que os cursos, embora semelhantes na sua oferta, público alvo, estrutura e até quadro docente¹⁸, se diferenciou na prática.

3) A partir da LDB – Ensino Religioso (ER) não proselitista

Ainda em 1996 foi promulgada a LDBEN n° 9394/96, que legislava em seu artigo 33 a respeito do Ensino Religioso. Esta disciplina deveria se ofertada pelas escolas nos horários normais das escolas públicas, sem ônus aos cofres públicos, e de matrícula facultativa ao aluno. Este artigo ampliou também o caráter do ER, antes apenas confessional, para a inter-confessionalidade (Cechetti e Thomé, 2007:146). A publicação desta lei causou descontentamentos por parte dos docentes, lideranças e estudantes dos Cursos de Ciências da Religião, especialmente porque não previa a regulamentação da disciplina.

A Lei n° 9475/1997 alterou a redação do artigo 33 da Lei n° 9394/96 vedando o caráter confessional do Ensino Religioso, previsto até então. O ER passou a ser “disciplina escolar, de matrícula facultativa para o educando, integrante da formação básica do cidadão, e reconhecida como uma das áreas do conhecimento (CEB – Resolução 02/98) que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedando qualquer forma de proselitismos” (idem). Esta reformulação no artigo 33 veio de encontro aos anseios das lideranças das instituições ligadas ao ER, pois regulamentava a disciplina e insistia na importância da formação do educando e no caráter científico do fenômeno religioso.

Além disso, a nova redação do artigo 33, assegurou que os sistemas de ensino devem ouvir a entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos do Ensino Religioso. Com a nova legislação e o interesse de ofertar um ER não proselitista e numa perspectiva mais abrangente, o CIER, composto neste momento apenas

¹⁷ Um docente do Curso de Ciências da Religião da UNOESC (campus Xanxerê) e UNC (Curitibanos), fez uma avaliação semelhante. Afirma que as aulas transcorreram de forma diferenciada nas duas instituições em função da origem cultural d@s academic@s. Em Curitibanos, constatou que havia, entre os academic@s, mais caboclos do que outros grupos, com uma religiosidade mais autônoma da instituição e uma postura mais aberta e condescendente com outras práticas religiosas. Em Xanxerê, havia mais descendentes de imigrantes europeus e uma abertura menor para o “necessário” diálogo com outras religiosidades presentes.

¹⁸ Alguns professores atuaram em todos os cursos e sugeriram que estes transcorreram de forma diferenciada em função do contexto e condições locais de cada IES.

por representantes de Igrejas Cristãs, junto com lideranças locais, fomentou a organização de uma entidade civil que representasse os interesses das diversas denominações religiosas catarinenses, fazendo surgir, em 1998, o CONER/SC (Conselho do Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina). Este Conselho, com representação de igrejas cristãs e não cristãs, passou a acompanhar as discussões sobre a oferta do ER nas escolas, auxiliar na regulamentação deste componente curricular, fiscalizar a atuação dos docentes e fortalecer o projeto de capacitação não proselitista. A contratação dos docentes do ER deveria ocorrer diretamente pelas instituições educacionais e sua formação deveria ocorrer em instituições de nível superior sem vínculo religioso. Esta legislação exigiu das instituições superiores uma reformulação dos Cursos de Ciências da Religião que vinha sendo implantado nas IES de SC desde o final de 1996.

Segundo Suely Aguiar (2008)¹⁹

O Ensino Religioso foi regulamentado nas 1.323 escolas da rede pública estadual de Santa Catarina, por meio do Decreto assinado pelo governador Luiz Henrique da Silveira, em 2005. O decreto segue o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96), que considera obrigatória a disciplina de Ensino Religioso nas unidades escolares, mas a matrícula é opcional para o aluno. A disciplina deve possibilitar ao aluno o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas, integradas ao contexto de Santa Catarina.

Aos estudantes do fundamental que forem liberados das aulas de Ensino Religioso, deverão ser oferecidas outras atividades pela unidade escolar a qual pertence. Segundo diretrizes da Secretaria de Estado da Educação (SED), o Ensino Religioso faz parte da formação básica do cidadão, constituindo uma disciplina do currículo regular das escolas públicas, assegurando o respeito à diversidade religiosa do Brasil. Não se deve revestir o Ensino Religioso de caráter doutrinário ou proselitista e sim possibilitar ao aluno o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento das diferentes manifestações religiosas.

Durante as aulas, não são permitidas conotações ideológicas, políticas e partidárias, nem quaisquer formas de discriminação a religiões ou pessoas. Nas aulas, são desenvolvidas atividades previstas no contexto dos programas da disciplina, seguindo as diretrizes da Proposta Curricular de Santa Catarina, cujos conteúdos contemplam as várias religiões.

A responsabilidade em estabelecer critérios para a habilitação e admissão de professores é da SED e a habilitação dos educadores será obtida através de cursos de Licenciatura Plena de Ensino Religioso, oferecidos pelas universidades. Em Santa Catarina, o curso superior na área já é reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação. Além disso, a Secretaria realizou, em 2004, concurso público para professores que ministram a matéria na rede

¹⁹ Fonte: http://www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=465&Itemid=57. Acesso em 14.08.2008.

pública estadual e está investindo na capacitação continuada desses profissionais.

A implementação do Ensino Religioso em Santa Catarina também está fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei 170/98 (Sistema Estadual de Ensino). A implantação da disciplina tem um percurso histórico em que seus primeiros passos foram marcados pela análise e aprovação de três projetos de autoria dos deputados federais Nelson Marchesan e Maurício Requião e outro do Poder Executivo que resultou na Lei 9.475/97. Todos os projetos adotam o princípio de que o Ensino Religioso é parte essencial da formação do ser humano.

Apenas em 2005 se regulamentou o ER nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual a partir do Decreto n° 3.882/2005.

O documento esclarece que o objetivo do ER é possibilitar ao educando o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas para maior abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o transcendente, de forma reflexiva e integrada ao contexto de SC. Além disso, deve subsidiar o entendimento do fenômeno religioso a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas presentes no convívio social dos alunos, como a finalidade de se educarem e promoverem uma educação para o diálogo inter-cultural e a paz como compromisso histórico diante da vida e do transcendente (Cechetti e Thomé, 2007:149).

Este mesmo decreto determina que a habilitação dos professores de Ensino Religioso será obtida mediante o curso de Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso.

b) Entidades civis ligadas ao ER: CONER, FONAPER e ASPERSC

Conforme afirmamos anteriormente, o CONER/SC foi oficialmente fundado em 1998 como entidade civil representativa. Tem como finalidade “congregar as denominações religiosas interessadas em constituírem a entidade civil sugerida pela nova LDB, n. 9.475, de 22 de julho de 1997, de articular ações conjuntas para garantir o direito à liberdade religiosa e do direito ao ensino religioso, de colaborar com as autoridades na elaboração e na formulação dos conteúdos e de apoiar a formação dos profissionais para o ensino religioso”²⁰.

No relato histórico, publicado no mesmo site, afirma-se que o CONER/SC, no dia 20 de Julho de 1999, juntamente com representantes da Secretaria de

²⁰ Disponível: <http://paginas.terra.com.br/arte/mardem/sites/coner/principal/destaques/estatuto.doc>, acesso em 30.07.2008.

Estado da Educação e do Desporto - SED, das universidades, professores e acadêmicos dos cursos de Ciências da Religião, aprovou sua definição para a elaboração de currículo do ensino religioso: “As Tradições Religiosas receberam a revelação de que o ser humano chega a sua plenitude na medida em que ele se reintegra a Deus, o Absoluto, o Pai Maior, a Mãe Terra, o Transcendente (...). As hipóteses científicas que vêm oferecendo várias explicações da gênese deste princípio não podem ser privilegiadas conforme o mais correto espírito científico. Em razão disto é imprescindível que o Ensino Religioso oportunize o conhecimento que as diversas Tradições Religiosas detêm do caminho de reintegração” (idem).

A atual diretoria do CONER/SC está composta pelo Pe. Elias Della Giustina (diretor-presidente), Pr. Daltro G. Tomm (Diretor-administrativo), Sra Magali K. Beirão (diretora-secretária), Pr. Roberto D. Cidral (secretário-executivo) e Ione Fiorini Thomé (representante da SED)²¹. Segundo seu presidente²², há participação ativa de seis instituições religiosas neste conselho: Fé Bahá’i, Católica Apostólica Romana, Igreja Ortodoxa Grega, Igreja Evangélica Luterana Brasil (IELB), Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), Igreja do Evangelho Quadrangular.

A instalação do FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) ocorreu no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis-SC, juntamente com a 29ª Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER) de Santa Catarina.

O FONAPER objetiva “avaliar e pensar um conteúdo que abranja a realidade cultural religiosa brasileira nesse processo e encaminhar uma nova forma de ministrar o Ensino religioso”²³.

A diretoria atual (gestão 2006-2008) do FONAPER possui grande representação catarinense na liderança: Lílian B. Oliveira (coordenadora, FURB/Blumenau), Simone R. Koch (secretária, FURB/Blumenau), Cecília Hess (Conselho Fiscal, UNIVILLE/Joinville), Dolores Fontanive (Conselho fiscal, GERED/Rio do Sul).

A ASPERSC (Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina) foi criada em 2003 durante a realização do II Seminário Catarinense de Ensino Religioso, em Lages. A diretoria (gestão 2008/2010) é formada por Adecir Pozzer

²¹ Fonte: Folheto de divulgação CONER/SC.

²² Em entrevista realizada 05.11.2007.

²³ Fonte: www.fonaper.com.br, acesso 03.10.2007.

(presidente), Valmor Alfen (vice-presidente), Kelli C.S.Santos (secretária), Maria do Carmo Koerich (vice-secretária), Katilene Willms (Tesoureira), Ellen M.D.Kambe (vice-tesoureira).

c) Instituições superiores: graduação e pós graduação

O desejo de lideranças ligadas as entidades civis de capacitar os docentes do ER e a promulgação das Leis LDBEN n° 9394/96 e 9475/1997, forçou a elaboração (em 1995/6) e reformulação (em 1997) de projetos dos Cursos em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso. A oferta destes cursos deu-se, inicialmente, nas Fundações Educacionais de Santa Catarina, especificamente UNISUL, UNIVILLE, UNOESC, UNC e FURB, a partir de um convênio com a SED – Programa Magister. Se, num primeiro momento estes cursos enfatizavam a perspectiva ecumênica cristológica, num segundo momento, passaram a contemplar uma formação acadêmica não proselitista e que privilegiasse a compreensão do fenômeno religioso na diversidade.

Caracterização geral d@s @s acadêmicos: 1. maioria professores do ER na rede estadual de ensino, especialmente nos cursos oferecidos com recursos do Programa Magister; 2. maioria de mulheres e 3. vinculados a Igreja Católica Romana.

Cursos Ativos

01. FURB/SC (Blumenau) Graduação em Ciências da Religião, Licenciatura Plena em Ensino Religioso, coordenação Dra. Lilian B. Oliveira: primeira turma (1997-2000, Programa Magister, 43 formandos), segunda turma (2000-2003, Programa Magister, 40 formandos), terceira turma (2003-2006, 20 discentes), quarta turma (2006-2008, 6 discentes). Segundo Oliveira²⁴, na FURB são desenvolvidos pesquisas com acadêmicos e pós graduandos em Ciências da Religião e estas estão vinculados com o Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB), com projetos PIBIC Cnpq e FURB, projetos de extensão voltados à comunidade principalmente na perspectiva da formação continuada de docentes; participação e apoio em eventos e publicações.

A graduação em Ciências da Religião da FURB possui carga horária total de 2.916 hs/aula e duração de 7 semestres. Tem como foco:

²⁴ Em comunicação eletrônica (08.07.2008).

desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à leitura e à interação crítica do fenômeno religioso na pluralidade cultural; suas implicações, desafios e perspectivas na construção de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento humano e social. Habilita profissionais para atuarem como docentes em Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio e para prestarem assessorias e serviços em empresas e instituições governamentais, não-governamentais, religiosas e educacionais²⁵.

Neste curso são oferecidas 42 disciplinas curriculares de caráter pedagógico e científico, próprias das Licenciaturas, entre outras mais específicas, como Cultura Religiosa, Epistemologia do Fenômeno Religioso, Ensino Religioso no Brasil, Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos, História das Narrativas Sagradas, Textos Sagrados, Ecumenismo e Diálogo Interreligioso, Psicologia e Religiosidade, Movimentos Sociais e Tradições Religiosas, Metodologia do Ensino Religioso, Estágio Curricular Supervisionado (414 hs/aula) e Ética em Ensino Religioso (idem).

As aulas da Graduação em Ciências da Religião na FURB ocorrem nos finais de semana e intensivos nos recessos escolares, seguindo o regulamento do Programa Magister, embora, atualmente, não tenha mais este vínculo.

Entre 2001 e 2006 ocorreram três turmas de Especialização em Fundamentos e Metodologia de Ensino Religioso em Ciências da Religião na FURB, sob coordenação da Dra. Lilian B. Oliveira: 2000 (34 alunos), 2004 (39 alunos) e 2006 (24 alunos). Os objetivos do curso de especialização são: “Promover o estudo dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso no cotidiano da diversidade cultural religiosa do Brasil. Oportunizar a construção e a discussão de planejamento pedagógico-didático para o Ensino Religioso, que considere os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso no universo pluralista do currículo escolar. Incentivar e socializar a pesquisa e a produção científica nesta área do conhecimento”. Público-alvo deste curso: educadores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, educadores de ensino religioso no ensino fundamental e médio, profissionais e pesquisadores interessados nesta área do conhecimento. As disciplinas do curso, numa carga horária total de 360 hs/aula, são: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e a Teologia das Tradições Religiosas, Ethos e Tradições Religiosas, Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso, Metodologia da Pesquisa, Metodologia do Ensino Religioso, Metodologia do Ensino Superior, Paradigmas Educacionais e o Ensino Religioso no Brasil, Psicologia e Tradições Religiosas, Ritos nas Tradições Religiosas.

²⁵ Disponível www.furb.br, acesso novembro de 2007

Analisando a grade curricular e as ementas das disciplinas, tanto da Licenciatura em Ciências da Religião, quanto da especialização em Fundamentos e Metodologia de Ensino Religioso em Ciências da Religião da FURB, não há previsão das temáticas de gênero e sexualidade. Graduados, graduandos e coordenação deste curso, no entanto, afirmam que as temáticas de gênero e sexualidade são abordadas nas disciplinas de formação educacional e outras, estão inseridas nas práticas educacionais dos docentes e estão previstas nas atividades do Curso de uma maneira geral.

02. **UNIVILLE/SC** (Joinville) Graduação em Ciências da Religião, Licenciatura Plena em Ensino Religioso, coordenação Msc. Cecília Hess - primeira turma (1997-2000, Projeto Magister, 38 graduados), segunda turma (2000-2003, Projeto Magister, 33 graduados), terceira turma (2005/2008, Instituto Educa²⁶, 33 graduandos). Houve uma Especialização em Fundamentos e Metodologia de Ensino Religioso, 2002, com 420 hs/aula.

O curso de Ciências da Religião, Licenciatura Plena em Ensino Religioso da Univille “objetiva refletir e organizar a construção do conhecimento do fenômeno religioso no diálogo e respeito a diversidade cultural e religiosa, visando ao pleno desenvolvimento da cidadania” (Caron, 2007:231). Propõe formar professores do Ensino Religioso do Ensino Fundamental e Médio, profissionais para prestar assessoria em instituições religiosas e outras. O egresso deste curso deve ser capaz de “viver a reverência da alteridade, de considerar que a família e a comunidade religiosa são o espaço privilegiado para vivência religiosa e para a opção da fé e de colocar o conhecimento e sua experiência pessoal a serviço do educando, subsidiando-o no entendimento do fenômeno religioso” (Caron, 2007:231).

As aulas do Curso de Graduação em Ciências da Religião da UNIVILLE ocorrem nos finais de semana e intensivos nos recessos escolares, seguindo o regulamento do Programa Magister, embora atualmente seja oferecido através do Instituto EDUCA.

Não tivemos acesso a grade curricular deste curso. Segundo a coordenação, embora não haja previsão das temáticas de gênero e sexualidade no curso de Ciências da Religião da Univille, há preocupação em capacitar os graduand@s com palestras sobre sexualidade com um médico da família.

Cursos Inativos

²⁶ Educação Continuada Ltda.

01) UNISUL – Graduação em Ciências da Religião, Habilitação - Licenciatura de 1º e 2º graus em Educação Religiosa – duas turmas (1996-1999, Programa Magister), uma no campus em Tubarão (46 acadêmicos), outra no campus Pedra Branca, em Palhoça (37 acadêmicos). Coordenação inicial Pe. Antônio Gerônimo Herdt.

Este curso tinha como objetivo formar professores licenciado com habilitação para atuar no Ensino Fundamental e Médio. As aulas foram ofertadas no modelo do Programa Magister – aulas nos finais de semana e intensivos nos recessos escolares. Segundo o projeto deste curso, o princípio norteador é a compreensão da religião como fenômeno social e revelado.

02) UNC – convênio com UNISUL uma turma de Graduação em Ciências da Religião, Habilitação - Licenciatura de 1º e 2º graus em Educação Religiosa – (1996-1999, Programa Magister) em Curitiba (41 acadêmicos). Coordenação Msc. Geraldo Antônio da Rosa.

Este curso seguiu o mesmo programa da Unisul, embora tenha se diferenciado na prática da orientação original sofrendo adequações a instituição sede, coordenação local e atuação dos docentes.

03) UNOESC – em convênio com UNISUL foi oferecida uma turma de Graduação em Ciências da Religião, Habilitação - Licenciatura de 1º e 2º graus em Educação Religiosa – (1996-1999, Programa Magister), campus Xanxerê (36 acadêmicos). Coordenação Msc. Rosane Pedron Carneiro.

Este curso seguiu o mesmo programa da Unisul no primeiro ano, mas fez uma adaptação da grade curricular assim que foi promulgada a Lei 9475/1997, em julho de 1997, em destaque a substituição de disciplinas cristãs por disciplinas que levem os discentes a compreender o fenômeno religioso e a refletir sobre a complexidade sócio-cultural da questão religiosa. O objetivo era “superar a concepção inter-confessional em favor de uma concepção da religiosidade” (Herdt, 1997). Este curso se diferenciou dos outros também pela caracterização dos acadêmicos, pela dinâmica da Universidade, coordenação local (Professora de Matemática) e professores contratados.

Nos cursos de Ciências da Religião oferecidos pela Unisul e, em convênio com a Unoesc e UNC, também não há previsão das temáticas de gênero e sexualidade nas ementas das disciplinas. Segundo professores e coordenação, estas temáticas são, no entanto, abordadas nas disciplinas de formação, como Sociologia e Psicologia, e na elaboração de TCC.

Cursos em processo seletivo

01. UNOCHAPECÓ (Chapecó), Graduação em Ciências da Religião, Licenciatura em Ensino Religioso, projeto e coordenação Msc. Teresa Machado da Silva Dill, implantado em 2008.

A graduação em Ciências da Religião, Licenciatura em Ensino Religioso oferecida pela Unochapecó possui carga horária total de 2835 hs/aula e duração de 7 semestres. Segundo o projeto, a estrutura curricular deste Curso, contempla conhecimentos significativos no campo da Antropologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia e História. Possui **disciplinas de formação**, como Fundamentos de Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Produção de Texto, Tecnologias da Informação, Metodologias, Geopolítica, História; **disciplinas de Educação** como Psicologia, Sociologia da Educação, Didática, Metodologia do ER, Psicologia, Políticas de Educação, Ética, Fundamentos de Educação Especial, oficina de música e canto; na questão da **religiosidade**: História das Religiões, Sociologia e Epistemologia do Fenômeno Religioso, Filosofia, Geografia e Psicologia da Religião, Teologia, Textos Sagrados, Antropologia da Religião, Ecumenismo e diálogo inter-religioso, Movimentos sociais e tradições religiosas, Religiões locais; além do Estágio Curricular Supervisionado e TCC.

Segundo o projeto do Curso, “os acadêmicos que cursarem a Licenciatura Plena em Ciências da Religião, obterão a titulação de Licenciados em Ciências da Religião. O perfil do egresso constitui-se por meio dos conhecimentos teóricos que deverão estar associados a prática da realidade profissional e social, durante a graduação, preparando-o para os desafios da vida pessoal, profissional e social”.

02. USJ (Universidade de São José), Bacharelado e Licenciatura em Ciências da Religião, coordenadora do Curso Msc. Marivone Piana, primeira turma: agosto de 2008.

O curso de Licenciatura em Ciências da Religião foi elaborado com assessoria da ASPERSC e oferecido pelo Centro Universitário Municipal de São José a partir de agosto de 2008. Segundo o projeto, o Curso em questão, “possui uma estrutura multidisciplinar e uma abordagem crítica, dialógica e respeitosa às diferentes tradições e opções religiosas, procurando focar o fenômeno religioso em suas várias dimensões”²⁷.

Como campo de atuação, o curso

“está voltado para a docência, estudo e pesquisa do fenômeno religioso em suas múltiplas expressões e complexidades. Tem como meta preparar o acadêmico para atuar como pesquisador no campo religioso e como professor

²⁷ Disponível no site www.usj.edu.br, acesso em agosto de 2008.

de Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio (...), contribuindo na construção de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento humano e social. Visa, também, formar agentes de pesquisa e atuação no campo religioso, enfatizando o aprofundamento teórico/prático dos pressupostos epistemológicos das Ciências da Religião e dos fundamentos pedagógicos da Educação”²⁸.

O Bacharelado e a Licenciatura em Ciências da Religião da USJ possui carga horária total de 3.348 horas-aula, duração de 4 anos, ou seja, 8 semestres. A estrutura curricular deste Curso contempla disciplinas de formação, disciplinas de Educação, religiosidade, além de Estágio Curricular Supervisionado nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio.

Cursos em processo de planejamento

UNIPLAC, Licenciatura em Ciências da Religião, modalidade à Distância, projeto Msc. Domingos Pereira.

d) Organização de eventos: SECAER e CONERE

Além da graduação e pós-graduação, os licenciados em Ciências da Religião e aqueles que atuam como docentes da disciplina de Ensino Religioso, participam frequentemente de Cursos, Seminários e Congressos, organizados por entidades representativas, instituições públicas e privadas. Estes eventos buscam enfatizar a perspectiva da legislação de que o ER é uma área do conhecimento (CEB – Resolução 02/98). Com os eventos, objetivam a socialização e fomento da produção acadêmica, em contraposição à perspectiva catequética e proselitista do período anterior.

A nível estadual, há dois eventos consolidados e bianuais: SECAER e o Colóquio do ER. Participamos do IV Seminário Catarinense do Ensino Religioso (SECAER), que foi organizado pela ASPERSC e realizado entre os dias 27 e 29 de setembro de 2007 nas dependências da Unochapecó, em Chapecó, com o tema “Terra e Alteridade”. Este evento surgiu em 2001 a partir da iniciativa de alunos egressos das Ciências da Religião da FURB. O primeiro encontro optou pelo tema “Rosto Pedagógico do Ensino Religioso” e teve a participação de mais de 350 professores e pesquisadores. Em 2003, ocorreu o II SECAER na

²⁸ Disponível no site www.usj.edu.br, acesso em agosto de 2008.

cidade de Lages com o tema “Educação e Transcendência”. O III SECAER ocorreu em 2005 em Florianópolis. O objetivo geral do IV SECAER foi:

promover espaços de discussão, construção, articulação e divulgação de estudos, pesquisas e práticas pedagógicas, a fim de propor ações que valorizem a Terra a partir de uma percepção de Alteridade. Oportunizar reflexões e práticas de cuidado com a Terra, (re)avaliando os espaços/lugares dos seres a partir do exercício da alteridade, (res)significando territórios e territorialidades. Celebrar os 10 anos da promulgação do Artigo 33 da LDBEN 9.394/96, socializando as atividades e pesquisas desenvolvidas em nível nacional e estadual na última década (Fonte: folder).

O IV SECAER foi uma realização da ASPERSC, mas contou com apoio da Unochapecó e do GPEAD (Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento Regional)²⁹ vinculado a Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Os participantes do evento eram Educadores e demais profissionais da Educação, docentes de diversas áreas do conhecimento das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, graduand@s (ou não) em Ciências da Religião e gestores da Educação das cidades catarinenses de São José, Blumenau, Pomerode, Xanxerê, Abelardo Luz, Indaial, Galvão, Formosa do Sul, São Lourenço do Oeste, Araranguá, Pinhalzinho, Barra Velha, Tubarão, Imbituba, Jaraguá do Sul, Planalto Alegre, Timbó, Xaxim, Saudades, Campo Erê, Rio do Sul, Chapecó, Presidente Getúlio, Timbó, Biguaçu, Santa Cecília, Nova Erechim, Trombudo Central, Caibi, Videira, Coronel Freitas, Gaspar, Ituporanga, Pinhalzinho, Cunha Porá, Itapiranga, Porto União, Lages, Dionísio Cerqueira, Palma Sola, Anchieta, Guarujá do Sul, São José do Cedro, Dionísio Cerqueira, Guaraciaba, Princesa, São José do Cedro, Florianópolis, Canoinhas, Balneário Camboriú e Nonoai/RS³⁰. Participaram também coordenadores, gestores e conferecistas de Curitiba, Blumenau, Florianópolis, El Salvador, Alemanha. A vinculação institucional dos participantes é a Secretaria Estadual e Municipal de Educação (grande parte), mas também Universidades, Faculdades, COMIN, CONER, ASPERSC, FONAPER. A respeito da formação acadêmica ligada ao Ensino Religioso, grande parte dos participantes possui Licenciatura em Ciências da Religião (FURB, UNISUL, UNOESC, UNIVILLE), Teologia (ITESC, IECLB/RS, EST/RS, PUC/PR), Ciências Religiosas (PUC/PR), Especialização em Fundamentos e Metodologia de Ensino Religioso (FURB/SC) ou Especialização em Ensino Religioso (Instituto Ecumênico de Pós Graduação - IEPG/RS). Quanto ao pertencimento religioso: os participantes informaram estar vinculados a

²⁹ A líder do grupo é a Dra. Lílian Blanck Oliveira (coordenadora do curso de graduação e pós graduação em Ciências da Religião da FURB/SC).

³⁰ Informações fornecidas pelos próprios participantes e pela ASPERSC.

ICAR (Igreja Católica Romana), Igreja Batista, Igreja Batista Pioneira, IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana). Outros não quiseram informar seu vínculo religioso.

A tônica das conferências, painéis, comunicações, mesas-redondas e textos publicados nos Anais do IV SECAER foi a afirmação do Ensino Religioso como área do conhecimento.

A nível nacional participamos do IV Congresso Nacional de Ensino Religioso, com o tema “Diversidade & Ensino Religioso (10 anos da lei nº 9475/97)” que foi realizado nas dependências do Campus Prado Velho da PUCPR, nos dias 29 e 30 de outubro de 2007. Este evento foi uma realização da Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC)³¹ e FONAPER, com apoios da PUCPR, Edições Paulinas, FURB (Universidade Regional de Blumenau), GPER (Grupo de Pesquisa Educação e Religião), Revista Diálogo, Instituto EduSol (Cursos a Distância).

O objetivo geral do evento foi “promover espaços de discussão, construção, articulação e divulgação de estudos, pesquisas e trabalhos relacionados à temática Diversidade & Ensino Religioso, que originou e subsidia os encaminhamentos da Lei nº 9475/97 (artigo 33 da atual LDBEN)” (Fonte: folder).

Constatamos que os participantes do IV CONERE eram, em sua maioria, professores de Ensino Superior vinculados a instituições católicas e luteranas, mas havia também Coordenadores estaduais e municipais do Ensino Religioso, representantes dos CONER, CIER, educadores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e interessados na temática do Ensino Religioso dos seguintes estados brasileiros: Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas, Pará, Rondônia, Piauí.

Grande parte das conferências e comunicações apresentadas no IV CONERE foram publicadas nos anais do IV Congresso Nacional de Ensino Religioso, como o tema Diversidade & Ensino Religioso, entregue na inscrição.

Assim como o IV SECAER, o IV CONERE foi estruturado para destacar a produção e a afirmação do ER como área do conhecimento: nas conferências, mesas-redondas, apresentação de trabalhos, comentários entre os eventos, lançamentos de livros, exposição e venda de livros, revistas, periódicos, matérias didáticos.

³¹ A Assintec é uma entidade civil surgida em 1973, cuja finalidade é colaborar com a educação pública na promoção do Ensino Religioso.

Análise das grades curriculares dos cursos de Ciências da Religião

Os propósitos dos Cursos de Ciências da Religião são 1. estabelecer campo de conhecimento 2. contemplar a diversidade religiosa no Brasil 3. instrumentalizar os diplomados para ministrar Ensino Religioso em concordância com a lei brasileira, i.e., sem proselitismo religioso e dando conta da diversidade religiosa. Ao mesmo tempo, garantir formação teológica, filosófica e pedagógica suficiente para este exercício.

Os currículos que examinamos respondem positivamente a estes propósitos. Eles veiculam uma visão relativizadora das religiões e, para dar conta desta relativização, se fundamentam na idéia de que há *uma unidade transcendente a todas as religiões*. Ou seja, a possibilidade de considerar o que em tempos passados eram consideradas seitas ou até manifestações ilegítimas são compreendidas, nestes currículos, como expressões de religiosidade, respostas diferentes a uma mesma realidade que é transcendente. Os Trabalhos de Conclusão de Curso também mostram o sucesso desta direção dos cursos, pois as temáticas focalizam diferentes manifestações religiosas, mostrando uma perspectiva inclusiva no tratamento das religiosidades múltiplas presentes no tecido social.

O fundamento que orienta esta direção dos Cursos de Ciências da Religião (Licenciaturas) denota, por outro lado, o cunho primordialmente religioso que motiva, levou e leva à realização destes cursos por parte daqueles que tomaram as iniciativas: são pessoas com profundas convicções religiosas as que o fizeram e estavam e estão animadas com a perspectiva de difundir o conhecimento religioso para o público escolar.

Assim, não surpreende que o conceito de religião que estes cursos veiculam remete não só à idéia de “ligação” com o transcendente, mas também à idéia de que religião é uma fonte de orientação para a vida, com importantes conseqüências para os seres humanos. Ainda que, nas definições de princípios destes cursos seja constantemente afirmado que Ensino Religioso não se propõe a veicular valores pois isto seria cair em algum tipo de proselitismo, esta idéia de orientação para a vida mostra que há uma confiança nas religiões como um bem para os seres humanos na sociedade contemporânea.

Interessante notar que todo movimento de legitimação (e aprovação legal) deste novo conceito de ER tem origem num movimento liderado pela Igreja Católica Apostólica Romana com a participação das protestantes ditas históricas. Portanto, um movimento, em certa medida, de abertura para as demais religiões, influenciado pelos princípios sociais da Teologia da Libertação, contemplando, assim, as religiões minoritárias e as minorias sociais

(minorias aqui compreendidas como minorias políticas). Os currículos se pautam pela tônica da inclusão do “outro”, da religião que não é nenhuma das dominantes no Brasil, mas que está presente. Neste sentido, os Cursos de Ciências da Religião inovaram e democratizaram seus currículos, ainda que se note uma ênfase maior na inclusão das chamadas “grandes religiões” ou “religiões dos livros” do que das religiões sem escrita, por exemplo.

Das entrevistas com os responsáveis tanto pelos cursos já extintos quanto pelos que permanecem em atividade, queremos destacar aqui o foco deste nosso seminário. Se vimos satisfação nos entrevistados sobre os resultados dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião para o ER no Estado e preocupação para garantir a continuidade dos cursos que estão atuando, vimos também que, quando tocávamos as questões de gênero, a preocupação se manifestava de forma diversa. Por um lado, encontramos que o próprio conceito de gênero não era conhecido e era traduzido por questões relativas à sexualidade humana, ou com um enfoque biológico (e sendo tratadas, dentro dos cursos, por médicos) ou com um enfoque moral (sendo tratados, dentro dos cursos, por sacerdotes católicos). Por outro lado, encontramos uma genuína preocupação com a carência do tratamento das questões de gênero e sexualidade nos cursos de Ciências da Religião juntamente com a indagação sobre como fazer esta inclusão. Neste caso, foram expressas as inquietações sobre como tratar estes temas garantindo que as diferentes morais religiosas fossem respeitadas. Junto desta preocupação, a manifestação de contentamento com o que poderíamos aportar, com nossa pesquisa.

Ora, isto trouxe à luz uma questão interessante e importante em relação a estes cursos: a relativização que é conseguida por eles sobre o valor igual de diferentes religiões não aborda a relação necessária que existe entre moral e religião e, portanto, não tem a possibilidade de discutir as diferenças profundas que existem, nas diversas religiões, sobre gênero e sexualidade, que envolvem as questões de vivência dos princípios morais de cada religião. As religiões são corpos de conhecimento que produzem uma cosmologia e uma visão de mundo. Todas elas definem o que é bom e o que não é, ainda que com critérios diferentes. Mas, se estas diferenças são abordadas, nos cursos de Ciências da Religião como dignas do respeito e merecedoras do conhecimento por parte dos alunos, não parece ser feito um mergulho profundo nas implicações destas diferenças para o cotidiano dos professores em sala de aula. A tônica da valorização igual de todas as religiões parece ficar numa superfície que talvez seja estratégica para o próprio processo de legitimação do ER no ensino público.

No entanto, como dissemos acima, há uma genuína preocupação de que a religião seja uma orientação para a vida, daí todo o empenho em garantir sua presença na escola. Ora, é claro, portanto, para os dirigentes e professores destes cursos que a religião tem uma dimensão que envolve a moral e a vivência das pessoas. Ainda assim, não são examinadas as

diferenças efetivas que existem, no plano da vivência, dos princípios morais e dos costumes, entre diferentes religiões.

Esta constatação nos leva a pensar que, mesmo tendo sido conseguida a relativização de *todas as religiões como de igual valor* – por que todas remetem a uma relação com o transcendente – a relativização das *religiões como dimensões da vivência dos seguidores* e de *orientação para a vida* não estão ainda sendo tratadas com o detalhamento que poderiam.

É nossa expectativa que esta pesquisa e o seminário que ela desencadeou auxilie na incorporação dos conceitos de gênero e sexualidade na formação dos professores de ER para que os Cursos de Ciências da Religião possam também abranger esta importante dimensão da vida humana que está preconizada de formas diferentes pelos diferentes arcabouços morais de diferentes religiões e credos.

REFERÊNCIAS

CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: Formação de Professores do Ensino Religioso** (Tese em Educação). São Paulo: PUC, 2007.

_____. **Entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar**. São Leopoldo: Sinodal/IEPG, 1997.

CECHETTI, E. & THOMÉ, Ione F. Ensino Religioso em Santa Catarina: memórias e desafios de um percurso em constante construção. In: CAMARGO, C. S. et al (orgs). **Terra e Alteridade – pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso**. São Leopoldo: Editora Oikos/ NovaHarmonia, 2007.

HERDT, Antônio G. **Adequação do currículo pleno do Curso de Ciências da Religião**. Tubarão: Unisul, 1997.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Formação de Docentes para o Ensino Religioso – Perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero** (tese Teologia). São Leopoldo: EST, 2003.

1.3 PESQUISA QUALI-QUANTITATIVA COM ALUN@S DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – METODOLOGIA NA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS³²

Felipe Mattos Monteiro³³
Fernanda Cardozo³⁴

Com o objetivo de se conhecerem as opiniões de alunos e alunas a respeito da disciplina de Ensino Religioso nas escolas estudadas, bem como suas concepções acerca das temáticas de gênero, sexualidade e cidadania, foram construídos questionários a serem aplicados junto aos discentes mediante autorização das escolas referidas e dos pais ou responsáveis.

Ao todo, 403 questionários foram respondidos por alunos de 5ª a 8ª séries da rede de educação estadual de Santa Catarina. Desse total, 147 entrevistas foram realizadas em Joinville, 157 em Criciúma, 256 na Grande Florianópolis e 32 em Chapecó. Os modelos de questionários foram construídos e re-adaptados de acordo com as questões que emergiram como relevantes na experiência junto ao cotidiano das escolas e às narrativas dos alunos entrevistados. O município de Chapecó foi escolhido para a aplicação de questionários-piloto, os quais, de um lado, ofereceram importantes pistas sobre a recepção da disciplina de Ensino Religioso por parte dos alunos e, de outro, propiciaram elementos metodológicos para o refinamento dos questionários a serem aplicados nas escolas dos demais municípios.

Apesar das pequenas variações nos modelos de questionários, todos se pautaram em seis blocos temáticos, os quais buscavam resgatar o perfil dos alunos e das alunas entrevistados e suas percepções sobre a disciplina de Ensino Religioso, gênero e sexualidades. Para as análises dos resultados, obedeceu-se aos seguintes procedimentos:

³² Dados qualitativos da pesquisa intitulada “Ensino Religioso e gênero em SC”, realizada com financiamento do PROSARE/CEBRAP, entre agosto de 2007 e julho de 2008, coordenado pelas professoras Dras. Miriam Pillar Grossi e Maria Amélia Schmidt Dickie. Estes dados foram apresentados na Mesa Redonda “Apresentação dos resultados do Projeto de pesquisa ‘Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina’ (PROSARE/CEBRAP)”, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação, Florianópolis, entre 15 e 16 de agosto de 2008.

³³ Graduação em Ciências Sociais (UFSC, 2006). Mestrando em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação do Prof. Dr. Erni José Seibel. Tem experiência na área de Ciência Política e Sociologia, com ênfase em Políticas Públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado, Sociedade Civil e Indicadores Sociais.

³⁴ Graduação em Ciências Sociais (UFSC, 2006). Mestranda em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), sob orientação da Dr.ª Prof.ª Miriam Pillar Grossi. Possui experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia urbana e estudos de gênero, atuando nos temas travestilidades, violências, parentalidades.

- 1- **Perfil dos/das estudantes** – procurou-se trazer informações sócio-demográficas de crianças e de adolescentes que responderam aos questionários, bem como o perfil familiar, percepção étnica dos entrevistados e sua identidade de gênero;
- 2- **Ensino Religioso** – o bloco ensino religioso teve como principal objetivo apresentar a percepção das crianças e adolescentes em relação à disciplina. Procurou-se perceber como avaliam a disciplina, os assuntos mais falados durante as aulas e principalmente o conteúdo destes assuntos. Foi analisada a relação entre Ensino Religioso, gênero e sexualidade;
- 3- **Sexualidade na escola** – com o bloco sexualidade na escola, pretendeu-se avaliar a proximidade (ou afastamento) da escola em tratar assuntos de sexualidade. Questões práticas são avaliadas, como, por exemplo, em que medida a escola assume o papel de informar estudantes sobre temas relacionados à sexualidade;
- 4- **Amor e sexualidade** – neste bloco, o foco passou da escola para o adolescente³⁵. Pretendeu-se entender as relações afetivas dos entrevistados, local de namoro, o número de parceiros, etnia dos parceiros, idade, região e em que medida o perfil dos namorados é semelhante no que tange a indicadores como religiosidade, idade, etc.
- 5- **Cidadania** – o bloco sobre cidadania remete basicamente a questões políticas e morais. Foram analisadas as percepções das crianças ou adolescentes em relação à preposição “direitos e deveres”, além de questões práticas sobre o entendimento do respeito e (re)conhecimento do outro (especialmente referindo-se à homossexualidade, se é “certo” bater em travestis e homossexuais, etc.).
- 6- **Homossexualidades** – por último, o bloco sobre homossexualidades pretendeu evidenciar a percepção da escola e das crianças e adolescentes sobre a homossexualidade, além das representações sobre gênero, sexualidade e reprodução.

³⁵ Este bloco levou em conta a faixa etária acima de 14 anos. Questões como gravidez na escola, opinião sobre o aborto, métodos contraceptivos foram tratadas.

Além das autorizações das escolas e dos pais ou responsáveis para a realização dos questionários junto aos alunos, o critério da idade também foi obedecido como medida pertinente aos procedimentos éticos em pesquisa. O bloco sobre amor e sexualidade, por tratar de temáticas sobre aborto, contracepção, gravidez na adolescência e experiências amorosas, foi aplicado apenas entre alunos e alunas com idade igual ou superior a 14 anos.

É importante salientar que a busca pela perspectiva de alunos e alunas não objetiva invalidar ou deslegitimar os discursos de professores e da escola, mas sim conhecer mais amplamente a variedade de pontos de vista que compõem a vivência escolar e avaliar a forma como os discentes se apropriam de representações sociais e de discursos veiculados nas instituições de ensino ou em outros espaços sociais e a maneira como significam suas experiências a partir dos códigos aprendidos na educação formal e na informal.

Apresentam-se, neste texto, tanto as estatísticas referentes às questões levantadas pelo questionário quanto narrativas dos alunos entrevistados registradas por nossa equipe de pesquisadores e pesquisadoras. As narrativas contêm sistemas explicativos, de ordem ética e moral, que ordenam o mundo dessas e desses estudantes, de acordo com valores sociais em que se inserem.

1.4 SOBRE AS OBSERVAÇÕES NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO³⁶

Martina Ahlert³⁷

Apresentação

Este trabalho procura dar conta daquilo que nós estamos chamando de “observações das aulas de Ensino Religioso”. Fazendo parte da pesquisa ‘Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina’, desenvolvida nas cidades de Joinville, Chapecó, Itajaí, Criciúma e na grande Florianópolis, esta sistematização busca efetuar um recorte em relação às aulas de Ensino Religioso que pudemos presenciar e observar. Portanto, as informações aqui trazidas se constituem a partir da “observação participante” – que seja, da nossa presença, por vezes intrometida - mas sempre consentida - na sala de aula em diferentes escolas e diferentes turmas. A observação nas salas de aula, seguida da constante anotação de referenciais nos nossos “cadernos de campo” tinha como objetivo principal mapear a dinâmica das aulas, em especial nas questões relativas ao gênero e à sexualidade.

Tal procedimento metodológico – a observação – como apontamos diversas vezes durante a pesquisa de campo, não buscava estabelecer qualquer tipo de julgamento sobre a prática profissional d@ professor@ e seu conhecimento disciplinar. Antes, tal perspectiva nasce do reconhecimento de uma dinâmica que não contemplamos deste lugar do qual falamos (Geertz, 1999) e de uma “crença” de que pensar como as pessoas vivem trata-se de pensar o cotidiano, o “ordinário” (Borges, 2007). Neste sentido, as informações que procuramos trazer nestes apontamentos baseiam-se na análise qualitativa, especialmente da antropologia.

Inicialmente torna-se necessário agradecer aos professores que se prontificaram em nos receber nas suas aulas. E assim também agradecer aos outros técnicos e funcionários que nos permitiram chegar nestes momentos. Mas, enfim, o que falar para professores sobre aula de Ensino Religioso – especialmente para professores sobre suas próprias aulas de Ensino Religioso!

Contextualizando as aulas de Ensino Religioso

³⁶ Comunicação apresentada na Mesa Redonda “Apresentação dos resultados do Projeto de pesquisa ‘Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina’ (PROSARE/CEBRAP)”, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

³⁷ Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do NIGS.

Embora durante a realização da pesquisa de campo tenhamos assistido aulas em diferentes turmas, de quinta, sexta, sétima e oitava séries, em escolas de variadas regiões do estado, algumas imagens foram recorrentes e comuns a estes espaços. Neste sentido, as aulas de Ensino Religioso se inserem em um contexto mais amplo, aquele da educação pública no Brasil, das turmas de trinta e cinco, quarenta alunos. Das aulas breves de quarenta e cinco, talvez cinqüenta minutos de duração.

Obviamente que, por outro lado, as escolas – e mesmo as turmas nas quais estivemos – guardam suas diferenças. Visivelmente estivemos em escolas de bairros bastante diferentes - de distritos até escolas de centro. Em escolas onde o público era de classe média a escolas de alunos de baixa renda. Colocavam-se assim, sobre o olhar d@ pesquisad@r tais categorias, como classe, raça, gênero, que indicavam e constituíam – e constituem – as características sociais de onde falavam esses adolescentes/jovens e a partir de onde acontecia a compreensão que eles mesmos estabeleciam sobre a fase pela qual passavam – colocando, portanto, a categoria ‘geração’ também como importante para análise.

Assim, @ pesquisad@r, ao fazer-se presente na aula de Ensino Religioso – fosse ela no espaço físico da sala de aula, ou fora da mesma – colocava-se num ambiente que se dava a partir da relação entre professor e alunos, alunos e alunos. Suas propostas e seus interesses. Gostaria de explorar este aspecto, o dos encontros e desencontros entre estes sujeitos, nas aulas que pudemos observar, a partir da descrição das experiências tidas, dos conteúdos e métodos utilizados nas aulas que assistimos.

Sobre as formas de dar aulas – os métodos empregados

Inicialmente gostaria de fazer alguns apontamentos sobre as aulas de ER relativamente aos métodos empregados. Neste sentido, podemos pensar em uma escala sobre os diferentes métodos utilizados, que tem como ponto de partida procedimentos mais, poderia dizer, “tradicionais” – como escrever no quadro e dar aula expositiva -, numa gradação que alcança professores que empregam diversas possibilidades metodológicas em suas aulas. Lembramos apenas que tal escala nada tem de progressiva ou evolutiva (no sentido de que não nos serve à avaliação destes mesmos professores).

Assim sendo, o quadro e a aula expositiva estão marcadamente presentes nas aulas, sendo considerados indispensáveis em alguns momentos e normalmente sendo acompanhados de outro elemento recorrente nas falas dos professores, os trabalhos em grupo ou em duplas. Ainda apareceu o uso de transparências, desenhos, mapas geográficos. Imagens de artistas

plásticos e fotografos (especialmente ligadas a propostas sobre diversidade cultural). O uso de DVDs tanto de filmes conhecidos da indústria hollywoodiana, quanto de documentários e produções específicas do campo das ciências da religião.

Ainda pudemos compartilhar de aulas que organizaram os alunos em espaços como círculos, rodas de discussão, que utilizaram reportagens e artigos de revistas. Ainda momentos de dinâmicas onde as aulas se deram nos espaços exteriores à sala de aula. Tais métodos são marcados fortemente por dois outros fatores, o acesso aos subsídios didáticos e o tempo de aula. Como os períodos são curtos, segundo observamos, muitas atividades dependem da negociação com professores de outras disciplinas para cedam parte ou seus períodos.

As aulas assistidas: professor@ e os alunos

De maneira geral, observamos uma preocupação recorrente entre os professor@s de Ensino Religioso em trazer para as aulas, tanto as temáticas previstas no conteúdo programático da grade proposta, quanto de trazer acontecimentos/eventos atuais, que estivessem presentes na mídia ou que eram assuntos considerados “dos jovens/adolescentes”. Para falar nisso, gostaria de comentar sobre algumas aulas as quais tivemos acesso.

Em uma aula da oitava série a professora levou em folhas xerocadas para os alunos, um texto publicado no jornal Mundo Jovem, intitulado: “Namoro na internet: que loucura é essa?”. Os alunos foram convidados a sentarem-se em duplas para lerem o texto e responderem algumas perguntas relacionadas ao mesmo. Enquanto isso se podia visualizar a sala: os nomes dos casais de alunos ‘decorando’ as paredes, escritos com marca-textos coloridos e corretivo. Recorrência em diversas escolas. Isso tudo diante do ritmo lento de mobilização dos alunos, daqueles que queriam realizar a atividade sozinhos, dos que não simpatizavam com ‘sua dupla’.

De maneira semelhante, em outra aula que assistimos, o professor propôs uma discussão sobre alguns casos de mortes violentas recentemente (e constantemente) propagandeados pela mídia. A ênfase proposta pelo professor era pensar a banalização da vida, a importância exacerbada da aparência, o consumo material (“gastamos mais, mas temos cada vez menos; temos homens mais altos, mas menos caráter”). Nesta ênfase o professor perguntou para os alunos sobre os motivos que levam alguém a cometer homicídios. Os alunos apontaram dados como vingança, bebida, ganância, provocação, inveja, ódio.

Ao mesmo tempo um casal de alunos estava sentando, carteiras lado a lado e ficava todo o tempo se provocando com prendedores coloridos de cabelo, que ora estavam prendendo os cabelos da namorada, ora no cabelo curto do namorado. Isso enquanto outros

alunos da turma se chamavam dos apelidos “ô Cenoura”, “ô Mané Galinha”, personagens do Complexo Cidade de Deus no Rio de Janeiro, conhecidos por causa de filme do mesmo nome. Neste meio tempo, uma aluna da turma pergunta para @ pesquisad@r sobre a pesquisa e, ao ouvir as temáticas da mesma, diz: “Fala também sobre bulimia nesta pesquisa?”. Será que a bulimia – normalmente associada a um ‘problema’ relativo à aparência, falava da mesma aparência dita pelo professor? Violência e aparência: estavam professor e alunos falando sobre as mesmas coisas, mas com ‘dados’ diferentes?

A valorização da vida ainda foi tema de outra aula que assistimos. Nela o professor utilizava uma história, presente em um panfleto que ele tinha recebido. A história era sobre “riqueza e pobreza” e mostrava que ser rico não corresponderia necessariamente à riqueza material/monetária. Este texto, como outro trazido xerocado pelo professor e utilizado na aula seguinte – que por sua vez falava sobre a diferença entre países pobres e ricos (texto que concluía que a diferença era a atitude das pessoas) apontavam para a importância de atitudes como pontualidade, respeito, progresso, direitos, deveres, ordem.

As aulas acontecendo ao mesmo tempo em que se via um aluno pular o muro e andar de bicicleta em frente à escola. Ou no desenrolar das conversas provocativas sobre as masculinidades entre os alunos da oitava série – acontecidas com a presença d@ pesquisador@ para quem se dirigiam as falas. Sentados no fundo da sala se podia ouvir: “Beijou só uma guria o ano passado inteiro”; “Nunca beijou na boca, é BV, disse que acha beijo nojento, que gosta só de selinho”. Provocações em relação ao menino que foi visto indo na igreja com sua mãe: “Achei que enfim estava saindo de casa à noite, virando homem, mas quando vi vinha a mãe dele atrás. Estavam indo pra Igreja” – diz o colega; –“Como você está no Orkut e na Igreja? Pode isso?”. E o aluno, em resposta a provocação dos colegas, responde: “A Julia³⁸ me chamou pra ir na casa dela. Ela disse que queria ver o passarinho morto. Mas, o meu não está morto, está vivo e forte”.

Em outro momento pudemos acompanhar aulas que se deram fora do espaço das salas. Nestas aulas os professores buscavam apresentar dinâmicas variadas, como música e dança. Buscavam – e por vezes tinham que ser verdadeiramente insistentes, - retirar as resistências dos alunos com tais métodos, convidar, conversar, iniciar a atividade com os alunos que queriam participar. Os alunos pareciam não apenas reticentes com a atividade em si, mas mesmo não acostumados a tais procedimentos no espaço da escola. O que faz com que a aula de Ensino Religioso seja lembrada como uma aula diferente das demais. Em uma aula a professora tinha colocado um CD com músicas cantadas pelo Padre Marcelo Rossi. Um aluno

³⁸ Nome alterado de uma colega de sala de aula.

pergunta: “Professora, hoje é a parada do Marcelo Rossi?”. A professora responde de forma afirmativa. O aluno continua: “O quê? O quê? Hoje o bagulho vai pegar”. E quando a professora coloca o CD ele continua: “Todo mundo presta atenção na rave que eu trouxe”.

Vai entender a relação entre estas coisas?

As aulas de Ensino Religioso que assistimos ainda nos permitiram ver a preocupação dos professores com a participação dos alunos. Nesta perspectiva os incentivavam a contribuir nas aulas, dizerem o que pensavam, dar suas próprias opiniões sobre os textos lidos e os assuntos que os mesmos tratavam. Os incentivam inclusive a participar da escolha destes temas, a pensar em conjunto as avaliações da disciplina, como um meio de responsabilizá-los coletivamente pela aula e como meio de construir uma aula que fizesse significado a seus interesses. Cobrando-se entre eles para não falarem palavrão “porque é aula de religião”, os alunos apontavam para a noção que tinham do ‘clima diferenciado’ que se coloca na aula de Ensino Religioso.

Apontamentos finais

As aulas de Ensino Religioso (e disso não escapam as aulas de outras disciplinas) se davam apesar das maquiagens e bonés, das revistas sobre famosos da TV, das conversas diversas, das brincadeiras com os celulares que teimavam em não parar quietos. Neste trabalho procuramos apontar para esta complexidade na qual se inserem as aulas de Ensino Religioso, a partir da observação de aulas em escolas estaduais de Santa Catarina.

Tal complexidade, acredito, tem diretamente a ver com frases ditas pelos professores e ouvidas por nós durante o campo, como “é preciso dançar lá na frente”, “é preciso rebolar”, entre outras. Que usadas em seu sentido figurado apontam para o “jogo de cintura” necessário para a atividade de lecionar. Tal complexidade também estava relacionada, sugiro, à possibilidade de trabalhar com um público capaz de articular, em duas frases, uma rave, um padre, um ‘passarinho’ e Cidade de Deus. Ou seja, a complexidade também presente na vida dos alunos e que com eles vêm pra sala de aula. Neste sentido, pelo que percebemos nas observações das aulas, os professor@s dispõem-se a trazer materiais diversos, apresentar os conteúdos de formas variadas, buscar assuntos de interesse dos adolescentes e chamá-los ao diálogo. Encontros e desencontros acontecem nesse processo, afinal, alunos e professores são sujeitos diferentes, com interesses diferentes, com valores diferentes e diferentes perspectivas sobre suas vidas. Bom, afinal, se como diria Geertz, a diversidade não começa à beira do rio,

mas começa a flor da pele (Geertz, 1999), estes encontros e desencontros, que acontecem na prática da sala de aula, nos permitem ganhos em termos de diálogo e criatividade.

Referências Bibliográficas

BORGES, Antonádia. Etnografia do Ordinário. Trabalho apresentado na **VII RAM**, Porto Alegre, julho de 2007.

FONSECA, Claudia. **Família, Fofoca e Honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2004.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Revista Horizontes Antropológicos**, ano 1, n. 1. Porto Alegre, 1999. Pp. 13-34.

PARTE II
COMUNICAÇÕES

2.1 Relações entre Ensino Religioso e Gênero³⁹

Myriam Aldana Vargas⁴⁰

Ensino Religioso e Gênero se entrecruzam em uma teia complexa de experiências de saberes, de práticas institucionais, de representações que orientam as relações sociais e interferem significativamente na formação do ser humano como disse Durkheim: “O Objetivo da educação não é transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao estudante mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância mas por toda a vida” (Durkheim, apud Morin, 2006:38).

Quais seriam então as imbricações entre Ensino religioso e Gênero? Para tanto é necessário trazer aqui alguns elementos sobre o próprio conceito de religião assim como algumas das características relativas ao ensino religioso.

O termo “religião” originou-se da palavra latina *religio*, cujo sentido primeiro indicava “um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições, sem fazer referência a divindades, rituais, mitos ou quaisquer outros tipos de manifestação que, contemporaneamente, entendemos como religiosas” (Moura, 2004). Assim, este conceito traz consigo duas implicações duas, o caráter histórico e o cultural. O primeiro nos leva a identificar a maneira através da qual, em diferentes tempos e lugares, uma determinada realidade social é construída, pensada e lida, em cada época da humanidade foram criadas as regras de convivência. Dessa forma, uma abordagem teórica preliminar para o estudo das religiões, do pensamento religioso, das formas de religiosidade em geral, é aquela que leva em conta a historicidade dos fenômenos religiosos construídos em variados aspectos e matizados na sua complexidade histórico-cultural.

O segundo, e o caráter cultural entendendo-o como um conjunto de regras que orienta e dá significado às práticas e à visão de mundo de um determinado grupo social. Mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social (DaMatta, 2000). Viver em

³⁹ Comunicação apresentada na Mesa Redonda “Ensino Religioso e gênero”, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

⁴⁰ Doutorado em Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil, com a Tese: Sexualidade e reprodução: da natureza aos direitos: a incidência da Igreja Católica na tramitação do Projeto de Lei 20/91 - aborto legal e Projeto de Lei 1151/95 - união civil, Ano de Obtenção: 2005, sob orientação de Joana Maria Pedro e Miriam Pillar Grossi. Mestrado em Ciências da Religião na Universidade Metodista de São Paulo, UEMESP, Brasil. Graduação em Sociologia. Universidade Santo Tomas de Aquino Bogotá, USTA, Colômbia. Atualmente é professora titular da Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Políticas Públicas, Relações de Gênero.

sociedade é viver sob a dominação dessa lógica e as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência. A vida coletiva, como a vida psíquica dos indivíduos se faz de representações. Como afirma Geertz (1989), cultura é a teia de significados que o homem teceu, a partir da qual ele olha o mundo, onde se encontra preso.

A maioria das pessoas tem alguma idéia do que seja “religião”. Costuma-se pensar essa definição como crença em Deus, espíritos, seres sobrenaturais, ou na vida após a morte. É possível pensar, ainda, esse conceito como o nome de algumas das grandes religiões mundiais: Cristianismo, Hinduísmo, Budismo ou Islamismo. Embora parte do senso comum sobre o conceito de “religião” aplique-se aos estudos dos fenômenos e sistemas religiosos, eles são insuficientes para estudos científicos (Moura, 2004)

As religiões são, antes de tudo, uma construção sócio-cultural. Portanto, discutir religião é discutir transformações sociais, relações de poder, de classe de raça/etnia é adentrar num complexo sistema de trocas simbólicas, de jogos de interesses, na dinâmica da oferta e da procura, é deparar-se com um sistema sociocultural permanentemente redesenhado que permanentemente redesenha as sociedades.

Os sistemas simbólicos religiosos se constituem em importantes mecanismos de construção de subjetividade humana atuando de maneira estruturada e estruturante da vida em sociedade. Existe uma cumplicidade da religião sobre o processo de socialização de homens e mulheres e de reprodução das assimetrias sociais.

Assim sendo, o problema fundamental a ser colocado no estudo dos fenômenos religiosos deve ser o seguinte: Como determinada cultura constrói, historicamente, seus sistemas religiosos, já que para estudar os fenômenos religiosos deve-se estar atento aos usos e sentidos dos termos que, em determinada situação histórica, geram crenças, ações, instituições, livros, condutas, ritos, teologias, etc. (Moura, 2004).

As religiões exercem uma importante função de produção e reprodução de sistemas simbólicos que tem influencia direta sobre as relações sociais de sexo. Nas representações sociais de que é ser mulher e o que é ser homem e é neste aspecto, que considero, se dá uma das articulações centrais entre ensino religioso e gênero na medida em que as religiões definem a natureza humana como resultado de uma determinação divina intocável. No seu bojo teológico e na sua prática institucional e histórica determinam os papéis femininos e masculinos e o fundamento desta visão encontra-se numa ordem não humana, não histórica e por tanto em forma de dogmas de revelação divina (Rosado, 2005).

Os estudos feministas e de gênero, tem mostrado como o feminino e masculinos são menos fatos biológicos do que construções sociais e culturais, assim um dos objetivos centrais destes estudos é desconstruir o preconceito de que a biologia determina o feminino enquanto

que a cultura ou a dimensão humana é uma criação masculina, tem permitido também, compreender tanto a consolidação quanto a variabilidade da oposição binária masculino/feminino e da sexualização de papéis, enquanto conseqüências das construções culturais sobre as diferenças sexuais (Scott, 1990).

O Processo de socialização dos sujeitos ocorre fundamentalmente na infância, a partir do que está socialmente estabelecido como papel de homem e de mulher. Nesse processo, as crianças apreendem o mundo e constroem sua identidade sexual e de gênero. Ser macho ou fêmea é um dado biológico, mas ser homem ou mulher implica ser masculino ou feminino. Os gêneros aparecem como opostos e complementares, porém hierárquicos, o homem dominador a mulher dominada. Ser mulher e por tanto, feminina, significa ser dona de casa, passiva, maternal, afetiva, detalhista; ser homem significa ser forte, profissional, agressivo, racional, objetivo. Isso está tão enraizado na cultura tão introjetado, por cada pessoa que aparece como parte da “natureza humana”.

As condutas sexuais não são naturais nem simplesmente fruto das manifestações biológicas. A naturalização da sexualidade é um dos principais mecanismos para fazer parecer que existe uma essência sexual, uma forma imutável e que seriam naturais as diferenças entre homens e mulheres no campo da sexualidade. Os estudos de outras culturas, a partir da antropologia e da história foram mostrando as diversas mudanças de um momento para outro, de um povo para outro e também as diferenças dentro de uma mesma cultura. Mostrou também que as relações pessoais, a família e o sexo são elementos construídos de acordo com a economia, o tipo de trabalho, a tecnologia a religião e a ciência.

A sexualidade, tal como a vivemos hoje, é marcada pela interação de múltiplas tradições e práticas sociais, religiosas, morais, familiares, médica e jurídicas, imbricadas às formas de resistência dos setores oprimidos e às próprias práticas sexuais e eróticas. Vejamos como as religiões têm contribuído significativamente através da suas regras para a determinação de aspectos centrais da vivencia da sexualidade, sinalizo aqui a permanência de duas imposições: a heterossexualidade e a maternidade.

Ao longo de sua história, nossa cultura determinou para as mulheres a maternidade como seu papel central, coloco um exemplo de como hierarquia da Igreja Católica tem contribuído para a idéia de que a mulher tem como papel principal ser mãe e estar ao serviço da família. Duas figuras de mulher têm norteado as prescrições da igreja sobre como deve e como não deve ser uma “boa” mulher: a figura de Eva é negativa: pecadora, egoísta, maliciosa, tentadora, ela levou o homem a pecar. A outra figura, a de Maria, é positiva: mãe bondosa, casta e prestativa para com a família e a comunidade.

Nos conselhos aos pais sobre a educação dos filhos podemos perceber a indicação de papéis diferenciados para meninas e meninos:

O Documento do Conselho Pontifício para a Família sobre a “Sexualidade humana-Verdade e significado – Orientações educativas em família”, de 1996, diz:

Durante esta fase, as meninas desenvolvem, em geral, um interesse materno pelas crianças pequeninas, pela maternidade e pelos cuidados da casa. Tendo constantemente como modelo a Maternidade da Santíssima Virgem Maria, deveriam ser encorajadas a valorizar a sua própria feminilidade (p.81).

Neste tempo, ele deveria aprender que a sua masculinidade, embora deva ser considerada um Dom Divino, não é sinal de superioridade em relação às mulheres, mas um chamamento de Deus para assumir certos papéis e responsabilidades. O rapazinho deveria ser desaconselhado de se tornar excessivamente agressivo ou muito preocupado com a coragem física como garantia de sua virilidade (p.82).

Diante desses dois “conselhos”, uma reflexão sobre as conseqüências dessas afirmações na vida de homens e mulheres: existe na maioria das mulheres o sentimento de que ser mãe realiza e completa a mulher, e aquelas que não podem ser mães ou não podem ter mais filhos por questões econômicas ou físicas sentem-se culpadas e infelizes.

Com relação aos homens, podemos perguntar: por que não poderiam eles ser incentivados também a gostar de crianças e cuidar delas? Como exigir que respeitem as mulheres como iguais se sua masculinidade é considerada “um Dom Divino”? E eles podem ser até agressivos, desde que não “excessivamente”?

As escolas, de maneira geral, não tem sido capazes de trabalhar a realidade das opções sexuais.. Mesmo quando se colocam de uma forma mais aberta, permanece o debate sobre se devem cuidar da formação moral, qual é o limite de seu papel e qual sua relação com a família. Tudo isso, no entanto, não parece ser o ponto central. O central é que a escola trabalha gênero, sexualidade e história. A questão é o que reforça e o que se pode desvendar no dia-a-dia.

No cotidiano, por exemplo, as escolas são obrigadas a trabalhar pelo menos a separação dos pais e outras formas de família, pois essas situações são dados da realidade trazidas pelas crianças. No entanto, os instrumentos educativos não se modificaram, como por exemplo, as histórias trabalhadas, que continuam apresentando a família tradicional e não a diversidade da realidade. É comum, nos debates sobre educação infantil, dizerem que não se pode confundir a cabeça das crianças e que, por tanto, não se devem dizer coisas que elas não perguntaram. Será que elas terão condições de perguntar sobre a homossexualidade e o lesbianismo, se tudo o que viram e ouviram se refere à norma heterossexual, e se, além disso, as relações gay e lésbica permanecem invisíveis e clandestinas pela marginalização?

Na pesquisa que está em andamento sobre ensino religioso e gênero em Santa Catarina, foram realizados questionários a estudantes das escolas estaduais, uma das questões pelas que se perguntava fazia referencia a se o estudante conhecia na escola alunos homossexuais ou se na sua família tinha alguém homossexual. Numa escola do oeste do Estado tivemos dificuldades para aplicar os questionários no segundo dia, pois supostamente, segundo a coordenadora dos estudantes, uma mãe de família tinha reclamado sobre como fazer “perguntas indevidas” as crianças, ou seja, um desrespeito perguntar se na sua família poderia existir esse tipo de problema.

Assim como os gêneros, as formas de sexualidade masculina ou feminina aparecem como parte da “ natureza humana”, vinculadas à reprodução num contexto em que a homossexualidade masculina, o lesbianismo e a bissexualidade ou qualquer forma de sexualidade diferente da heterossexual, são consideradas desvios. A Ciência e as religiões expressando condicionamentos históricos e sociais, tem tentado provar que essas outras opções, quebras do modelo dominante e “naturalizado”, ocorrem por algum problema biológico, fundamentando desta forma posições homofóbicas.

Depois destas breves considerações sobre a maneira como as relações de gênero perpassam a construção social das religiões, quero sinalizar de qual ensino religioso estamos falando quando se levam em conta as diferenças entre os espaços delimitados por gênero, raça e classe. Seria então um ensino público laico, pautado pela diversidade religiosa, pelo pluralismo o multiculturalismo, como Mora (2007) o expressa: “o estudo dos fenômenos religiosos foi valorizado como patrimônio cultural e histórico, enfatizando as diversas expressões e crenças definidas como religiosas no campo da História Cultural”. Como atividade pedagógica, o trabalho com a diversidade religiosa se torna elemento central de ação pró-ativa em favor de atitudes de tolerância e respeito às diferenças e compreensão da alteridade. . Representações do mundo que aspiram à universalidade são determinadas por aqueles que as elaboram e não são neutras, pois impõem, justificam e procuram legitimar projetos, regras, condutas, etc. Moura (2004) afirma que

estudar os fenômenos e sistemas religiosos como parte da cultura significa apreender um fator identificável da experiência humana, que se apresenta como imagens que passaram através de milhares de pessoas, ao longo de diferentes tradições, algumas modeladas nos santuários, outras nas universidades. Entretanto, muito desse universo permanece inclassificável. Essa constatação, contudo, não deve ser impedimento para pensarmos o tema. Ao contrário, o reconhecimento de que, em termos de religiões, a variedade é, acima de tudo, humana, significa compreender o nosso lugar no panorama religioso, reconhecendo os “outros” menos como competidores, mas sim, verdadeiramente, como companheiros de aventura existencial (2004:06).

Ao falarmos de pluralismo implica que nenhuma tradição religiosa será superior a outra. Haverá múltiplas possibilidades para as experiências religiosas, religiosidades, religiões, haverá também embates, competições..mas em este vasto mundo, há lugar para todas as opções, convicções, preferências de valores, o que equivale a respeitar aqueles que pensam diferente, evitando os preconceitos, elaborando desconstruções através de métodos que nos levem a criticar conceitos que se colocam como uma verdade universal, perfeita na sua origem, e idêntica a si mesma, mantendo uma estabilidade através dos tempos, como o exemplo da norma heterocêntrica.

Para finalizar uma breve observação metodológica relativa ao ensino religioso: sim, e importante e necessária a abordagem sobre as diferentes religiões, segundo algumas pesquisas já realizadas é algo pacífico que na disciplina do ensino religioso se estudam as várias religiões existentes em nosso meio e no mundo todo mas o importante seria como pensamos as diferentes formas de religião na medida em que todas determinam nos seus discursos e práticas as desigualdades de classe raça e gênero.

Podemos pensar então num ensino religioso que nos proporcione elementos teóricos e metodológicos que nos permitam identificar determinados padrões históricos que conduziram à discriminações a posições etnocêntricas fundamentadas nas desigualdades de gênero, de classe de raça/ etnia ou que permanecem ocultas nas crenças e valores religiosos.

Referências Bibliográficas

CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. **Sexualidade Humana: Verdades e Significados** - orientações educativas em família. São Paulo: Loyola, 1996.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social**. 6ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. 12ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MOURA, Eliane da Silva. **Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e educação para a Cidadania**. Revista Eletrônica Rever - ISSN 1677-1222 página pertencente ao site <http://www.pucsp.br/rever>

ROSADO, Maria Jose Nunes. Gênero e Religião. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis UFSC, Volume 13 Nº 2/2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 20, nº 2. Porto Alegre, jul-dez 1990.

2.2 O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL⁴¹

Maria Amélia Schmidt Dickie⁴²

“Ensino Religioso” é uma expressão que, a exemplo do termo religião no ocidente (Veer, 1994), nasce, no Brasil, da necessidade do contraste com o que não é (Giumbelli, 2000). A proclamação da república em 1889 e a conseqüente e posterior desvinculação oficial entre Estado e Igreja produziram, no âmbito da regulamentação do ensino escolar, “Ensino Religioso” ou “Religião” ou “Estudos de Religião” como uma disciplina que se destacava dentro do currículo, por contraste com todas aquelas outras que deveriam ser ministradas de acordo com princípios científicos e não religiosos. Portanto, a existência mesma do adjetivo “religioso” implicava marcar uma diferença com o que não era religioso. Definido como leigo pela primeira constituição republicana (1891), o ensino público no Brasil foi regulamentado por leis posteriores que, se não proibiam, desestimulavam o ensino religioso nos horários regulares das escolas (Figueiredo, 1994 e Scampini, 1978).

Desde a época colonial a Igreja Católica exerceu o monopólio da educação no Brasil. De início, através da Companhia de Jesus, mais preocupada com a catequese e proteção os índios contra as investidas escravizadoras dos portugueses que estavam em busca do enriquecimento rápido, do que com os próprios portugueses. (Santos, 1998). No final do século XVIII, com as reformas do Marques de Pombal, o ensino passou a ter um cunho iluminista, mas ainda era a Igreja que mantinha a maioria das escolas. No início do século XIX, o estímulo produzido pela fuga da família real portuguesa para o Brasil fez com que a educação começasse a ser direcionada à incipiente burguesia e aos novos aristocratas ligados à vida na corte (Figueiredo, 1994). Com a independência e o Império (1822), permaneceu a subordinação da Igreja ao Estado e, apesar do catolicismo estar definido constitucionalmente como religião oficial, eram permitidos outros cultos, desde que os espaços físicos a eles destinados não tivessem sinais exteriores que os identificassem como templos⁴³ (Dickie, 1996). Neste contexto, não há menção nos textos legais a ensino religioso ou algo equivalente,

⁴¹ Comunicação apresentada na Mesa Redonda “Ensino Religioso e gênero”, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

⁴² Doutora em Antropologia (USP, 1996), Professora do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFSC, coordenadora da Linha de pesquisa Antropologia da Religião do Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos (NUR) da UFSC e da pesquisa “Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina” (PROSARE/CEBRAP, 2007/2008). Email: masdickie@yahoo.com.

⁴³ Só uma lei de 1863 vai reconhecer, no entanto, os ato “civis” praticados por autoridades de outras igrejas que não a Católica, desde que estas autoridades estivessem devidamente registradas pelo governo. Até então, apesar da liberdade de culto, a lei determinava que só os padres católicos e as Paróquias podiam sancionar casamentos, registros de nascimentos e mortes.

ou a uma disciplina de “religião”. Religião continuava sendo uma parte necessária do ensino nas escolas religiosas.

Na segunda metade do século XIX, o processo de romanização da Igreja Católica granjeou-lhe maior autonomia e ela começou a desenvolver um trabalho educativo com base no catecismo romano e sob a orientação do Concílio de Trento. (Figueiredo, 1994:62). Mais para o final do século, com a crescente presença de imigrantes europeus protestantes, de missões protestantes e comerciais do mundo anglo-saxão, e da forte franco-maçonomia atuante nas instâncias políticas, o ensino escolar sob a égide da Igreja Católica⁴⁴ assumiu uma postura de resistência a essa ‘invasão’ e às tendências modernizadoras que ela trazia. (Mendonça e Velasques Filho, 1990; Figueiredo, 1994:63 e Dickie, 1996, Parte II). Os colégios das religiões protestantes estimulavam a leitura dos textos bíblicos e introduziram técnicas educacionais diferentes.. Enquanto isto, a franco-maçonomia veiculava um discurso anti-clerical forte e promovia escolas particulares laicas de cunho liberal. Frente a esta realidade o “establistment” educacional católico endureceu o confronto e reforçou o viés doutrinário em suas escolas, disputando com os outros setores a elite como clientela. Com a proclamação da república, o embate não terminou... aguçou-se quando, oficialmente o Estado retirou o manto protetor que a vinculação entre Igreja e Estado tinha propiciado ao catolicismo⁴⁵.

Das constituições republicanas (1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) a primeira é a única que exclui totalmente o Ensino Religioso das disciplinas escolares regulares. Nas constituições subseqüentes, ele é inserido como facultativo⁴⁶, devendo ser ministrado para os alunos conforme sua filiação religiosa e de acordo com uma consulta aos pais. A partir da constituição de 1934 até o final da década de 1960, o ensino religioso caracterizou-se como “catequese” na escola, reproduzindo na esfera do ensino público o que acontecia nas escolas confessionais, ficando a cargo das Igrejas a definição de professores e conteúdos.

A definição do ER na constituição de 1934 foi caracterizada como uma vitória significativa do “lobby” católico (Figueiredo, 1994:68). Numa outra perspectiva, Romano (1979) sugere que a aceitação, pelo Estado de forte cunho positivista, desta participação religiosa na esfera educacional fazia parte de uma estratégia de contemporização com a Igreja

⁴⁴ Através de várias ordens, inclusive a dos jesuítas, retornada ao Brasil em meados do século XIX e influente no processo de romanização da igreja brasileira (Dickie, 1996).

⁴⁵ É interessante notar que a perspectiva daqueles Jesuítas, estabelecidos no sul do Brasil, no século XIX, a aprovação da lei de 1863, foi considerada como uma traição do Estado à Igreja (Dickie, 1996). Apesar do processo de romanização, aqui se expressa a ambivalência do catolicismo frente ao Estado, num contexto de concorrência explícita com o protestantismo, corroborando o descrito por Giumbelli, 200: cap III.

⁴⁶ Permanece hoje, como facultativo. Interessante notar que mesmo na Lei de Diretrizes de 1971, em que o Ensino Religioso foi colocado numa posição de destaque, como parte do sistema escolar e do Currículo Pleno, obrigatório para os estabelecimentos oficiais, ao lado da Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programa de Saúde, o ER permaneceu como facultativo para os alunos. Todos os outros eram obrigatórios (Ver Figueiredo, 1994:91-2).

Católica e, ao mesmo tempo, se apoiava sobre uma afinidade que existia, entre Estado e Igreja, no diagnóstico dos males sociais modernos, imputados ao liberalismo (idem: 127) De uma outra perspectiva, ainda, a instituição do Ensino Religioso (ou Educação Religiosa) pode ser considerada como um dos poucos instrumentos legais que operam a regulação do campo religioso e sua relação com o Estado, ao definir um espaço específico do religioso na esfera pública (Giumbelli, 2000: 156 e ss).

O ER permaneceu, no entanto, fora do rol de disciplinas regulares do sistema escolar. É interessante notar que mesmo as constituições tendo garantido o espaço para o ER, as leis menores, no Brasil conhecidas como Leis de Diretrizes e Bases para a Educação, isentavam o Estado do pagamento dos professores. Em 1961, a lei dizia claramente que além de ter de criar turmas de acordo com as confissões religiosas dos alunos, nada mais era responsabilidade da Escola Pública e, portanto, do Estado. Ao definir os limites da responsabilidade do Estado pelo Ensino Religioso, a lei permitiu que ele se realizasse de acordo com o interesse das Igrejas. A elas cabia a iniciativa de implementá-lo nas escolas públicas (por definição, não confessionais), assumindo elas a responsabilidade pelos conteúdos e pela escolha dos professores (Gruen, 1984: 57 e Caron, 1997: 42). Neste âmbito, a hegemonia da Igreja Católica fez-se sentir.

De acordo com Caron (1997), grande parte dos professores de ER eram padres e freiras, ou professores leigos ligados a movimentos de igrejas, serviços catequéticos ou outros serviços comunitários. Quase todos eram voluntários como professores de ER, alguns poucos pagos pelo estado ou pelas prefeituras⁴⁷.

O Concílio Vaticano II, que assentou as bases da unidade dos cristãos, começou a surtir efeitos, ainda na década de 1960, através de iniciativas isoladas que alguns autores definem como tendo sido as bases para o desenvolvimento posterior do ER, tal como existe hoje.

Na década de 1970, aproveitando a inclusão do ER no Currículo Pleno, as Secretarias Estaduais de Educação, em vários estados brasileiros, buscaram reestruturá-lo através de um diálogo com as entidades religiosas interessadas (Figueiredo, 1994: 92). A interconfessionalidade cristã foi uma opção de muitos, o que possibilitou suavizar o caráter catequético do ER.

Pela lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1997, e a quase imediata modificação de seu artigo 33, o ER passou a ser atribuição do Estado. Foi mantido como disciplina dos horários normais das escolas públicas e de matrícula facultativa. A responsabilidade do

⁴⁷ No Congresso de alunos de Ciência da Religião a que assistimos em 2000, a maciça maioria dos participantes eram mulheres católicas.

Estado, definida pela lei, delegou aos Estados da Federação obrigatoriedade de remuneração aos professores de ER, a regulamentação dos procedimentos para definição dos conteúdos da disciplina, para o estabelecimento dos critérios de contratação destes professores e, também, para a viabilização da formação de professores habilitados. Esta reviravolta teve conseqüências não só para a relação do Estado com o Ensino Religioso mas também definiu movimentos no campo religioso pois, de acordo com a lei, os sistemas estaduais de ensino devem “ouvir entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos de ensino religioso”. A formação desta “entidade civil” implicou também novas relações entre “religiões” para interagir com o Estado. A criação dos Conselhos para o Ensino Religioso foi uma das conseqüências desta prescrição legal, ainda que não tenha acontecido em todos os estados do Brasil.

A redação final da lei de Diretrizes e Base foi produto de um forte “lobby” do Fórum Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER), uma organização voluntária de âmbito nacional, surgida em 1995, para esta finalidade. Nesta época, a lei estava sendo analisada pelo Congresso. Este grupo já vinha dialogando com parlamentares, desde a elaboração da Constituição⁴⁸ promulgada em 1988, para que o Ensino Religioso não fosse retirado da Constituição e conseguiu, em 1997, não só mantê-lo como mais uma disciplina curricular⁴⁹, mas que no texto constitucional fosse explicitada a responsabilidade financeira do Estado em relação aos professores de ER, vista como garantia do não proselitismo e como sua condição imprescindível.

O FONAPER gerou a formação, nos Estados, dos Conselhos para o Ensino Religioso. Estes conselhos devem funcionar como consultores das Secretarias de Educação. O que se constata hoje, no Brasil, é que os Estados interpretaram de forma diferente a letra da lei maior. Assim, se em vários houve a formação de Conselhos, no estilo do Coner de SC, em alguns este Conselho não teve ingerência ou deu sua opinião sobre a definição dos conteúdos de Ensino Religioso⁵⁰. O caso de S.Paulo é exemplar, pois ali a Secretaria de Educação contratou historiadores da Universidade de Campinas para elaborar o programa e as apostilas de ER, tendo por conteúdo unicamente a História das Religiões (Lui, 2006; Dickie e Lui, 2007). Os

⁴⁸ De acordo com a informação de um membro do CONER, o grupo que veio a constituir o Fórum é formado, basicamente, por cristãos que, na época da ditadura militar, tinham atividade política contestatória. Resta informação, não pode, ainda, ser confirmada.

⁴⁹ A crescente participação de evangélicos na política institucional, em especial ao nível do Congresso Nacional, permitiu a construção de pontes importantes para os militantes do FONAPER. Na elaboração da Constituição de 1988, a frente evangélica foi eficiente na manutenção do ensino religioso nas escolas públicas. Ver Freston (1996 e 1998).

⁵⁰ Em SC a Secretaria de Educação se reuniu com o CONER/SC e com os responsáveis pelos Cursos de Ciências da Religião do Estado, durante um ano de reuniões mensais, para discutir os parâmetros que seriam adotados para o ER no estado.

professores, são, em SP, selecionados por concurso pelo Estado. O caso do Rio de Janeiro é exemplar de um outro desvio em relação à lei maior, pois lá o ER foi definido pela Assembléia Legislativa como confessional e atribuído às diferentes igrejas ou religiões a autoridade para definir a qualificação de um professor de ER da sua religião: além de ser aprovado em concurso público para professor, deve ter um certificado de sua religião ou igreja para poder assumir as aulas de ER (Giumbelli e Carneiro, 2004). Em outros estados, os Conselhos permanecem exclusivamente cristãos. E foi de acordo com estas interpretações que, nos estados, foram implantados ou não cursos de formação para os professores de ER. Apesar destes cursos já existirem em universidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, entre outros, eles formam bacharéis e não licenciados. Não há, na lei maior, a exigência da formação em Ciências da Religião para definir um professor de Ensino Religioso.

O caso de SC, em que o CONER congregou um grupo inter-religioso e teve uma participação importante na implantação do ER junto com a Secretaria de Educação, e o Estado apoiou a formação de professores com cursos Magister, tem sido mencionado, Brasil afora, como um exemplo a ser seguido. Perguntada, muitas vezes sobre o porquê desta diferença, ousou sugerir que a instalação de contingentes significativos de luteranos e calvinistas nas regiões de imigração européia provocaram a reflexão sobre a diferença religiosa muito mais cedo no sul do Brasil do que em outras partes.

É possível afirmar que a maciça imigração européia nos estados do sul do Brasil, desde o início dos anos 1820, fez com que nesta região, mais do que em outras partes do Brasil, o confronto entre Igreja Católica, denominações protestantes e vertentes intelectuais laicas se tornasse uma questão vivenciada no cotidiano das pessoas e, arriscaria dizer, em alguns lugares foi estruturadora de configurações específicas nas relações sociais, afetando sistemas e práticas de parentesco e de parentesco ritual e fazendo diferença tanto nos afetos quanto nas questões políticas (Dickie, 1996)⁵¹. Mas isto já é assunto para a exposição seguinte, da Professora Lurdes Caron.

Quero salientar, ainda, um ponto que considero crucial para pensar o ER no Brasil: o esforço das religiões para garantir sua presença na escola se dá em nome da importância dos valores que as religiões podem aportar para a vida dos estudantes e suas famílias, valores estes que estariam sendo perdidos no mundo social contemporâneo. Ao salientar este ponto, quero mostrar que, apesar de todo o esforço relativizador do empreendimento de formar professores que possam exercer este relativismo, há neste esforço um viés cristão muito forte

⁵¹ O caso do Rio Grande do Sul, analisado em Dickie (1996) é exemplar, neste sentido.

e que raramente é assumido. Porque, ao falar dos valores, os defensores do ER na escola tem expressado aqueles valores que são caros e específicos à tradição cristã e ao espírito ecumênico: a solidariedade, a fraternidade, o amor ao próximo e o respeito pela diferença. Retomando algo que dizia ao expor, anteriormente, os resultados de nossa pesquisa, chamo a atenção para o fato de que nem todas as religiões tem estes valores como centrais, nem mesmo como valores seus. E penso que é um desafio importante para os professores de ER reconhecer a profundidade destas diferenças e o que elas significam para a legitimidade de sua prática pedagógica, entre alunos e famílias de diferentes credos, uma vez que o ER se propõe a ser um veículo de conhecimento das diferentes religiões e que, na perspectiva mais geral, religião é tratada também como uma orientação para a vida.

Bibliografia

- AZZI, R. A Igreja no regime republicano. In **Religião e Sociedade** 13/3:76-92, 1986.
- CARON, L. **Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 1997.
- DICKIE, M.A.S. **Afetos e circunstâncias – um estudo sobre os Mucker e seu tempo**. Tese de Doutorado, PPGAS, IFLCH, Universidade de São Paulo, 1996.
- DICKIE, M.A.S., BORNHOLDT, L. e COUTINHO, S. Na esteira de João... sejamos todos um. Trabalho apresentado no **VIII Congresso Latinoamericano de religión y etnicidad**. Pádua, Itália, 2000.
- DICKIE, M.A.S. e LUI, J.A. O ensino religioso e a interpretação da lei. In **Horizontes Antropológicos**, n° 27. Pp. 237-252, 2007.
- FIGUEIREDO, A.de P. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FONAPER. **Capacitação docente – licenciatura – lato sensu – extensão para o ensino religioso**. 1998a.
- FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino religioso**. Editora Ave-Maria, 1998b.
- FRESTON, P. The protestant eruption into modern Brazilian politics. In **Journal of Contemporary Religion**, 11/2 : 147-167, 1996.
- _____. Evangelicals and politics: a comparison between Africa and Latin America. In **Journal of Contemporary Religion**, 13/1: 37-50, 1998.
- GIUMBELLI, E 2000. **O Fim da Religião: controvérsias acerca das “seitas” e da “liberdade religiosa” no Brasil e na França**. Tese de Doutorado. Museu Nacional, UFRJ, 2000.
- GIUMBELLI, E. e CARNEIRO, S.S. (orgs.) 2004. Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro. Registros e controvérsias. In: **Comunicações do ISER**, n. 60. Ano 23, 2004.
- GRUEN, W. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.

- KLUG, J. Confessionalidade e etnicidade em Sta. Catarina – tensões entre luteranos e católicos. In **Revista de Ciências Humanas**, 24: 111-127, 1998.
- LUI, Janayna A. **“Em nome de Deus”**: um estudo sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo. Dissertação em Antropologia Social. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2006.
- MENDONÇA, A. G. e VELAQUES F^o, P. **Introdução ao Protestantismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1990.
- ROMANO, R. **Brasil: Igreja contra o Estado**. S. Paulo: Kairós, 1979.
- SANTOS, S. C. dos. **Nova História de Santa Catarina**. Florianópolis: Terceiro Milênio, 1998.
- SCAMPINI, Jose, S. D. B. 1978. **A Liberdade Religiosa nas Constituições Brasileiras – estudo filosófico jurídico comparado**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- VEER, Peter Van Der. Syncretism, multiculturalism and the discourse of tolerance. In. C.Stewart & R. Shaw. In: **Syncretism/Anti-syncretism – The politics of religious synthesis**. Londres: Routledge, 1994

2.3 ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA: UMA HISTÓRIA EM BUSCA DE NOVOS HORIZONTES⁵²

Lurdes Caron⁵³

Resumo

O Ensino Religioso em Santa Catarina, em especial, a partir da década de 1970, está marcado pelo constante movimento entre a cultura catarinense, educação, legislação, proposta curricular com o respectivo conteúdo programático e formação de professores. A formação de professores acontece conforme as tendências educacionais, legislação e políticas de governos em cada etapa da história da educação de Santa Catarina.

Palavras-Chave: Educação, Ensino Religioso, Legislação, Formação de professores.

1. Considerações iniciais

O estudo do tema Educação Religiosa Escolar (ERE) / Ensino Religioso (ER)⁵⁴, na História da Educação e no contexto cultural de Santa Catarina é apaixonante. Sempre são possíveis novas descobertas e novos horizontes. Este trabalho tem como objetivo identificar matrizes da constituição sociocultural religiosa que marcaram a cultura do povo catarinense; percorrer o caminho do Ensino Religioso no sistema de ensino do Estado de Santa Catarina; destacar a organização do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) que, entre 1970-1997, exerce grande influência nesse componente curricular e a partir de 1998, o Conselho do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina (CONER/SC).

Em destaque a experiência dos dez anos (1996-2006) da formação de professores⁵⁵ para o ER, com o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso

⁵²Comunicação apresentada na Mesa Redonda “Ensino Religioso e Gênero”, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

⁵³ Graduação em Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional e Administração Escolar e Formação Teológica. Especialização em Ad. Escolar; Ecumenismo e Diálogo Religioso. Mestrado em Teologia Prática – Linha de Pesquisa: Educação Cristã - pela Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação de São Leopoldo - RS (1995). Doutorado em Educação: Currículo pela PUC-SP (2007). É membro do Grupo de Assessoria e Pesquisa Nacional de Ensino Religioso da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (GRAPER / CNBB) e da Comissão de Formação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. Autora de livros e vários artigos na área de ER, educação e outros. Tem experiência na área de Educação e Ensino Religioso, com ênfase em Ciências Humanas, atuando principalmente na formação de professores, com os seguintes temas: História da Educação e do Ensino Religioso no Brasil e em Santa Catarina, Educação, Ensino Religioso, Currículo, Formação e Legislação, Fundamento Epistemológicos do ER. É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação: Currículo da PUC-SP. É religiosa da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas. E-mail: lurcaron@gmail.com e lurcaron@terra.com.br

⁵⁴ No Estado de Santa Catarina, entre 1970-1997, o Ensino Religioso como componente curricular é entendido pela expressão “Educação Religiosa Escolar (ERE)”; assumida pelo Decreto nº 13.692/81. Na Constituição Estadual e Lei do Sistema de Ensino de SC, está contemplado como Ensino Religioso (ER). Em 1997, com a Lei nº 9.475/97, passou a adotar a expressão Ensino Religioso, conforme a linguagem da legislação nacional. No trabalho, usa-se a expressão Educação Religiosa Escolar (1970-1995) Ensino Religioso a partir de 1997. A própria expressão ERE e ER é uma questão de gênero que está presente.

⁵⁵ Ao usar a expressão: professor, professores e docente(s), não se faz exclusão do feminino, pois, é reconhecido por pesquisa, que as mulheres professoras são a maioria no Ensino Religioso em SC, bem como, nos Cursos de Ciências da Religião. A

viabilizado pelo Programa Magister nas Universidades: Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Regional de Joinvile (UNIVILLE) e Universidade do Sul de Santa Catarina - Tubarão (UNISUL). Esta, com extensão ao Campus da Grande Florianópolis – Ponta de Imaruí, município de Palhoça, a UNOESC – Xanxerê e UnC – Curitibanos.

2. Universo Cultural da População Catarinense

O Estado de Santa Catarina é constituído por um rico universo cultural de diferentes identidades e tradições religiosas. A população foi, de início, constituída de povos indígenas depois, acrescida da imigração de grupos de diferentes origens, chegadas a partir do século XVII, no movimento de colonização de iniciativa tanto oficial como particular.

A cultura catarinense é marcada pelo predomínio de três correntes migratórias: a luso-açoriana, a germânica e a italiana. Destas, os imigrantes alemães, em maior número, fundaram em 1829, a primeira colônia alemã na região, instalada, por iniciativa do governo, em São Pedro de Alcântara, com 523 colonos católicos, vindos de Bremen (Alemanha)⁵⁶.

A colonização catarinense é marcada pela mobilidade do ser humano em busca de melhores condições socioeconômicas. Novos grupos de imigrantes de outras nacionalidades, penetrando pelo interior do Estado, fundaram colônias que hoje formam os mais diferentes municípios. Entre esses, destacam-se as etnias: belga, irlandesa, polonesa, russa, holandesa, negra, espanhola e japonesa.

Os grupos de imigrantes trouxeram seus símbolos, ritos, costumes e ao se estabelecerem, fundaram cidades, imprimindo nelas, características próprias que, na pluralidade do universo populacional, marcaram as diversas regiões do Estado, que quando chegaram, já estavam habitadas por nativos.

O movimento migratório organiza-se, sobretudo nas localidades mais distantes dos núcleos urbanos, em torno de duas instituições: igreja e escola. Em torno delas desenvolveram vínculos muito fortes de maneira que, “aquilo que afetava uma, produzia reflexos diretos sobre a outra” (KLUG, 2003, p. 142). Normalmente, a construção do prédio tinha função dupla: templo e escola. Durante a semana a escola, e finais de semana o templo, mantidos pela comunidade, tanto no cuidado do prédio como na manutenção de seus professores.

3. Caminhos do Ensino Religioso nas Escolas Públicas

opção pelas referidas expressões no masculino é por questão de estética no trabalho.

⁵⁶ Disponível em: <http://www.sc.gov.conteúdo/santacatarina/história>. Acesso em 11 de abril de 2007.

No Estado de Santa Catarina, o Ensino Religioso nas escolas, desde seu início conta com a presença marcante da Igreja Católica, pela ação de autoridades religiosas. Inicialmente, o ER estava relacionado com as escolas paroquiais. Na medida em que estas foram sendo assumidas pelo Estado, na política de articulação da autoridade religiosa com o governo, o ensino da doutrina cristã podia ser ministrado nas escolas públicas, porém, o professor (padre ou pastor, religiosos ou religiosas) não recebia gratificação financeira por parte do governo pelo trabalho prestado.

No Estado, o ER está contemplado nas Constituições e Legislações Estaduais, desde a Constituição de 1935, e a partir de então, constituiu-se em verdadeira espiral, cuja evolução pode ser analisada por diferentes ângulos e marcada por distintas etapas. De 1935 até 1969, caracterizou-se mais pela confessionalidade, com predomínio da Igreja Católica. A partir de 1970, passou a ser denominada de Educação Religiosa Escolar (ERE), como proposta de educação, aberta a todo o educando catarinense, independente de credo religioso.

Desde 1970, a ERE é reconhecida como disciplina do currículo no Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede pública estadual. O conteúdo das aulas seguiu a estrutura do pensamento cristão, com linguagem própria ao nível de cada série. Para este novo fazer pedagógico da ERE, a tônica estabeleceu-se em torno da exigência de formação de professores.

Para implantação de uma proposta de ERE aberta a todo o educando catarinense, em 1970, fora desencadeada pesquisa com o objetivo de identificar o universo de expressões religiosas dos educandos, comprovando que 98,52% dos alunos de 1º e 2º graus denominavam-se cristãos. Em 1975, esta porcentagem diminuiu para 97,58%. Em 1988, nova pesquisa revelou que, dos 874.328 mil estudantes de 1º e 2º graus, 95% pertenciam a denominações religiosas cristãs, conforme estudos de Caron (1997a).

A proposta de ERE assumida, a partir de 1970, contou com o apoio de diferentes denominações religiosas organizadas, como entidades denominadas de Conselho de Igrejas para Educação Religiosa, reconhecidas pelo Estado que desenvolviam trabalhos de formação de professores em articulação com a Secretaria de Estado da Educação (SEE).

4. Organização da Entidade Civil para Ensino Religioso

A organização do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa Escolar (CIER) é um tema trabalhado no Capítulo II de minha Dissertação de Mestrado (1997a, p. 39-60). O CIER, foi

instalado na primeira Assembléia de Igrejas Cristãs⁵⁷, em outubro de 1972, com a finalidade de acompanhar a implantação e a necessária atualização do currículo de ERE.

A fim de garantir a execução dos princípios, objetivos e finalidades, em razão do caráter ecumênico da ERE, o CIER organizado, passou a ser conhecido como “uma associação fraterna de igrejas que confessam o Senhor Jesus Cristo como Filho de Deus, Irmão, Senhor do Universo e Salvador. Procura viver a unidade entre as Igrejas na sua vocação comum de ser: sal (Mt 5.13), luz (Mt 5.14) e fermento (Lc. 13, 21)”.

Em 1998, o CIER, até então, envolvido com a ERE, deixou esta função e organizou-se como “*Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão*” (CIER), assumindo a função de promover e coordenar atividades ecumênicas entre denominações cristãs.

A Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, no Artigo 1º, § 2º, trata da entidade civil⁵⁸ constituída pelas diferentes denominações religiosas, no qual, os sistemas de ensino ouvirão para definição dos conteúdos do ER. Para atendimento ao prescrito na Lei, em 6 de outubro de 1998, foi criado o Conselho do Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (CONER/SC). Este tem por finalidade congregar entidades religiosas interessadas em constituir a entidade civil preconizada na lei; articular ações conjuntas para garantir o direito à liberdade religiosa e o direito ao ER; colaborar com as autoridades na elaboração e formulação dos conteúdos; apoiar a formação dos profissionais para o ensino.

A diretoria do CONER⁵⁹ com seus limites, sempre que possível, colabora gratuitamente na formação de professores; acompanha a elaboração dos conteúdos curriculares, com a participação de professores e preocupa-se com a formação contínua de docentes. Esta formação é essencial para realização pessoal e existencial e para contribuição na sociedade. A organização da “entidade civil” nos Estados tem a função de prestar assessoria às Secretarias de Estado da Educação (SEEs) para a implantação da Lei 9.475/97 e a viabilização de políticas públicas para a formação de professores.

5. Proposta Curricular ao Ensino Religioso em Santa Catarina

A partir de 1969, o Sistema Estadual de Ensino foi implantado e o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969. Em função desta

⁵⁷ Em 5 de outubro de 1972, realiza-se em Florianópolis – SC a primeira Assembléia de Denominações Religiosas para tratar da Educação Religiosa. Nesta Assembléia, verifica-se a instalação do *Conselho Interconfessional para Educação Religiosa (CIER)*. Posteriormente, Conselho de *Igrejas para Educação Religiosa (CIER)*. Em 1998, o *Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão (CIER)*.

⁵⁸ Expressão assegurada na lei, pelo então chefe de Gabinete do Ministro da Educação (Paulo Renato), Sr. Edson Machado, em respeito às experiências já existentes no Brasil.

⁵⁹ No Departamento de Antropologia da UFSC, sob a orientação da Professora Maria Amélia, em 2005, a aluna Janaina, elaborou a dissertação de mestrado, tendo como objeto de pesquisa o CONER de São Paulo.

Lei, o Estado elaborou sua Proposta Curricular envolvendo todos os componentes curriculares e organizando um plano de formação de professores com o objetivo de agilizar a implantação do Novo Sistema de Ensino.

A Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969, no Artigo 25 trata do ER como disciplina de horário normal das escolas oficiais dos ciclos básico e médio. Professores de escolas públicas, envolvidos e empenhados na elaboração da Proposta Curricular do Estado, assumiram a elaboração de programas com respectivos conteúdos para a ERE no ensino de 1º e 2º graus.

A partir de 1970, nas escolas públicas, dá-se a implantação de um programa de ERE para atender todos os educandos, independente de religião, raça, sexo, cor ou cultura. O programa compreendia a formação do educando da pré-escola e de 1º e 2º graus. A ERE passou a ser desenvolvida de forma articulada e integrada com os demais componentes curriculares.

Entre 1970-1990, o programa de ERE teve como princípio metodológico a interação entre as experiências culturais e religiosas, num projeto coerente de vida que permita ao educando chegar a uma síntese entre ciência e fé. (CARON, 1997a, p. 60-68).

Em 1988, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) implantou o Plano de Ação para o período de 1988-1991. Para isto, foi elaborada uma nova proposta curricular. Na ocasião, uma equipe representativa de professores redigiu os Pressupostos Filosóficos/Teológicos e Psicopedagógicos da ERE.

Esta proposta de mudança, iniciada em 1988, concretizou-se em 1995 e, compreende a educação da pré-escola e o ensino fundamental. Desde 1996, com o início dos Cursos de Licenciatura Plena – habilitação para o ER, professores na docência da ERE estão empenhados na construção de novo marco ao ER.

A partir de 1970, os programas e a organização da Proposta Curricular ao Ensino Religioso em Santa Catarina seguiram as tendências pedagógicas e educacionais de cada período e acompanharam a transição das diferentes concepções, pela qual a educação e o ER foram assumindo, em nível nacional. Uma característica preservada em todo o trabalho de elaboração e atualização de programas e roteiros de aulas de ER é a participação de professores (CARON, 1997a, p. 62).

Em 1997, foram formulados os conteúdos do ER em consonância com a Lei nº 4.975/97 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Santa Catarina publicou, em 2001, a Proposta Curricular que trata da implementação do ER no Ensino Fundamental. Este ensino, reconhecido como disciplina da área do conhecimento e direito do cidadão, está em construção e em processo de transição.

6. Formação de Professores de Ensino Religioso em Santa Catarina

Frente às novas mudanças educacionais, entre 1969 e 1971, acentuou-se a exigência de atualização dos currículos. O Estado de SC elaborou Propostas Curriculares a todas as disciplinas e, pela primeira vez, incluiu Programas de ERE. Anterior a esta data, também, havia o Ensino Religioso na escola pública, porém, desenvolvido na modalidade confessional e ministrado por professores de boa vontade⁶⁰ ou de preferência por padres, pastores, religiosos e religiosas de congregações católicas.

O movimento de professores, em função da Proposta Curricular entre 1987-1990, encontrou eco, nas instâncias de governos estaduais. Com o objetivo de garantir o sucesso da implantação da proposta curricular, a Coordenadoria de Ensino definiu um plano de políticas para formação de professores, pois, professores capacitados oportunizam condições para que alunos apropriem-se de um nível de conhecimento que lhe possibilite o exercício da cidadania. A formação passou a ser desenvolvida com a promoção de cursos de atualização pedagógica, encontros, seminários e outras modalidades.

A inclusão de cursos para formação de professores do ER aconteceu em vista da insistente solicitação e luta destes, articulados com o CIER, hoje, CONER de Santa Catarina junto a Secretaria Estadual de Educação e as Unidades Regionais de Ensino, hoje, Gerência Regional da Secretaria da Educação (GEREIs) e Instituições de Ensino Superior.

O Estado de SC, até 1996, não contava com um curso de graduação para formação de professores de ER. Enquanto não existia a habilitação em ER, o CIER, em articulação com a SEE e Instituições de Ensino Superior (IES), em níveis estadual e regional, desenvolveu, desde 1970, cursos de 30, 40, 60 e 80 horas/aula, cujo currículo previa a formação didático-pedagógica e específica (religiosa).

A partir de 1981 até 1987, foi desenvolvido o curso de “Aprofundamento para Professores de Educação Religiosa Escolar” com 360 e/ou 120 horas/aula, realizado por meio de articulação, parcerias e/ou convênios do CIER com a SEE, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Instituto Teológico de Santa Catarina (ITESC) e a Universidade Regional de Caçador. Seu currículo foi elaborado de comum acordo entre professores, representantes de Igrejas que integravam o CIER, a SEE e IES.

⁶⁰ A expressão de “boa vontade” era atribuída aos professores que aceitavam dar aulas de ER nas escolas públicas, sem receber pagamento salarial pelas mesmas. Normalmente, essas aulas eram ministradas por padres, pastores, religiosos, religiosas, pertencentes a congregações religiosas católicas.

Até 2000, para ministrar aulas de ERE o Estado contava com: professor regente de classe⁶¹ que atendia educandos da pré-escola, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau, ou seja, hoje, no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental; professor de ERE, para 5ª a 8ª séries, isto é, 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental e 2º grau. Neste último caso, o professor era admitido em caráter temporário, após ser indicado pela autoridade religiosa da Igreja pertencente ao CIER, para uma carga de 10, 20, 30 ou 40 horas aula, semanais. Em caso de ser professor efetivo do quadro do Magistério Público Estadual, poderia ocupar parte de sua carga horária para aulas de ER. Tal modalidade continua ainda hoje, no local onde não se tem o professor com licenciatura plena em ER.

A ausência de uma política para garantir a estabilidade dos professores de ERE, presente até 2000, entre outras causas, determinava a constante rotatividade dos mesmos. A partir de 2001, o Estado promove concurso público, incluindo para acesso no quadro do magistério público, os professores habilitados em ER.

Em Santa Catarina, as discussões e projetos para implantação de curso de Licenciatura Plena para formação de professores em ER iniciaram em 1972. O Projeto para Licenciatura Plena na disciplina para formação de docentes de ER, em andamento, com a solicitação e participação de professores de ERE, desde 1972, no Estado, foi assumida pela Universidade Regional de Blumenau. Pela Portaria 37/96 emitida pelo reitor da FURB, datada de 22 de março de 1996, designou uma Comissão Especial de Estudos, nomeada pela Portaria 35/96, de 20/03/96, para montagem do projeto do Curso de Ciências da Religião (OLIVEIRA, 2004).

No decorrer de 1996, duas outras IES do Estado (Universidade da Região de Joinville e a Universidade do Sul de Santa Catarina), empreenderam processo similar para a criação de curso de formação docente para esta área do conhecimento (CIER, 17/09/1996).

Os vários projetos anteriormente elaborados seguiam pelos caminhos legais na SEE e IES, mas normalmente ficavam barrados, alegando a não viabilidade da licenciatura plena⁶² ao Ensino Religioso, até chegar a construção do projeto de 1996. Este foi assumido por IES e SEE que o inseriram no Programa Magister.

⁶¹ Por professor regente de classe entende-se o de 1ª a 4ª série, isto é, o efetivo que atua nas séries do ciclo 1º e 2º do ensino fundamental.

⁶² CIER/SC. Relatório sobre a Educação Religiosa Escolar de 1972-1973. A informação sobre a formação de professores sobre a solicitação de reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena encontra-se: “Atendendo ao aspecto ecumênico foi elaborado um esquema de Currículo Mínimo, aprovado pelo CIER na Reunião de 27/03/73 [...]. Elaborado o Currículo Mínimo, foi solicitada a aprovação ao CFE. A resposta foi de que o CFE ‘não pode pronunciar-se a respeito deste assunto’. (Ofício CFE/12/set de 73). Mas, Pe. José de Vasconcelos no mesmo ofício sugere o encaminhamento do assunto ao Conselho Estadual de Educação pelos seguintes objetivos: [...]”. (CIER/SC, 1973c, p. 1-2).

O Estado de Santa Catarina⁶³, visando responder às exigências do Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), em 1996, organizou o plano de políticas de formação pelo Programa Magister e incluiu nele, a criação do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação de Professores para o Ensino Religioso.

7. Licenciatura Plena em Ensino Religioso: novo colorido

No segundo semestre de 1996, iniciou-se o Curso de Ciências da Religião de Licenciatura Plena – Habilitação de Professores para o Ensino Religioso na Universidade Regional de Blumenau – FURB; Universidade Regional de Joinville – UNIVILLE e Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – Tubarão, com extensão para o Campus da Grande Florianópolis, no município de Palhoça, para a UNOESC – no Campus de Xanxerê e na UnC – Campus de Curitibanos (cidade conhecida como o coração do Estado de Santa Catarina). A modalidade do curso seguiu as mesmas exigências dos demais cursos, bem como aos professores/alunos que também recebiam tratamento igual aos demais, com direito a bolsa de ajuda de custo.

Em novembro de 1996, as primeiras 250 vagas foram distribuídas nas três Universidades e disponibilizadas por meio de Concurso de Vestibular para professores de ER das redes municipal e estadual do Estado catarinense, em Convênio com o Programa Magister, pelo Parecer da Secretaria de Estado da Educação nº 141/96.

O Curso Ciências da Religião é reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/SC). A partir de 2000, no concurso de provas e títulos para ingresso e efetivação no quadro do Magistério Público Estadual, foram incluídas vagas para professores licenciados com habilitação em ER. Há municípios que fazem o mesmo nos concursos públicos para o quadro do magistério do município.

Entre as três IES de 1996 e 2006, são oito turmas de professores formados com Licenciatura Plena em ER. O Estado de Santa Catarina promoveu, em 2001, o primeiro Concurso para ingresso de professores de ER, no Quadro do Magistério Público. Em 2005, ofereceu novo concurso.

⁶³ A Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SED) em Santa Catarina ao implantar o PROGRAMA MAGISTER, o faz, em articulação com 11 Universidades Regionais, a Universidade do Estado e a Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolveram Cursos de Licenciatura Plena para a habilitação de professores nas diferentes áreas, a saber: Ciências Naturais e Matemática, Pedagogia – Séries iniciais, Pedagogia – Educação Especial, Ciências Física, Ciências – Biologia, Letras – Português e Inglês, Ciências Sociais – Geografia e História, Ciências Química, Ciências da Religião, Letras – Português e Espanhol, Letras – Português e Italiano, Letras – Português e Alemão, Educação Artística. Ao todo, nas respectivas áreas, entre os concretizados e os em ação, um total de 104 cursos. Fontes da SED/SC, Florianópolis, 2000.

8. Professores habilitados em Ensino Religioso nas Instituições de Ensino Superior

A FURB, de 1996-2004, desenvolveu o curso de Ciências da Religião pelo Programa Magister com duas turmas. Iniciou com 94 acadêmicos; durante o curso desistiram 11. Formaram-se nessas duas turmas do Magister, 83 acadêmicos. Em 2004, iniciou o curso regular, no total, com de 28 acadêmicos. No primeiro semestre de 2007 iniciou uma nova turma.

Em 2000, começou o curso de Pós-Graduação *lato sensu*, em nível de especialização em Fundamentos e Metodologia de Ensino Religioso e Ciências da Religião, contando a primeira turma com 34 acadêmicos. Em 2004, uma segunda turma com 39 acadêmicos, e a turma de 2006, conta no momento com 24 acadêmicos.

Na FURB, no Curso de Ciências da Religião, das duas turmas do Programa Magister e das turmas do curso regular, a clientela é formada por acadêmicos oriundos de 27 municípios⁶⁴ de Santa Catarina e da cidade de Blumenau: são 50 acadêmicos, cuja idade varia entre 30 e 60 anos, com apenas um aluno abaixo de 25 anos.

A UNIVILLE de 1996-2003 atendeu duas turmas pelo Programa Magister e formou 75 acadêmicos. Em 2003, lançou o Curso de Ciência da Religião na modalidade regular, garantindo sua sustentabilidade com recursos dos acadêmicos.

Em agosto de 2004, foi relançado o curso em parceria com o Instituto EDUCA (Educação Continuada LTDA). O êxito é alcançado, iniciando com 44 acadêmicos matriculados com um total de 119 acadêmicos (75 do Programa Magister e 44 em curso regular da UNIVILLE)⁶⁵. Em 2002, iniciou a especialização: *lato sensu*, curso de Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso – 420 horas/aula com 24 cursistas.

A UNIVILLE, por meio do Curso de Ciências da Religião viabilizado pelo Programa Magister, formou 75 acadêmicos, provindos de 19 municípios⁶⁶; da cidade de Joinville, aproximadamente, 32 acadêmicos. A faixa etária dos alunos varia entre 18 e 50 anos.

A UNISUL, pelo Programa Magister, desenvolveu o referido curso de novembro de 1996 a novembro de 1999, com uma turma de 46 acadêmicos, no Campus de Tubarão – sede.

⁶⁴ A FURB, no Curso de Ciências da Religião, atendeu professores/alunos oriundos dos municípios de: Agrolândia, Ascurra, Balneário Camboriú, Benedito Novo, Blumenau, Brusque, Canoinhas, Gaspar, Indaial, Itajaí, Ituporanga, Jaraguá do Sul, Joinville, Luis Alves, Navegantes, Petrolândia, Pomerode, Pouso Redondo, Presidente Getúlio, Quilômetro Doze, Rio da Luz, Rio do Campo, Rio do Sul, Rio dos Cedros, Saleté, Schroeder, Trombudo Central (Fonte. Centro Acadêmico da FURB, 2006).

⁶⁵ Informações recebidas da coordenação – Prof^a mestra Cecília HESS, por e-mail, em 07 de setembro de 2006, conferido e retorno por e-mail em 19 de abril de 2007.

⁶⁶ A UNIVILLE atendeu alunos/professores provindos dos municípios de: Araquari, Barra do Sul, Barra Velha, Campo Alegre, Canoinhas, Gaspar, Guaramirim, Indaial, Itajaí, Itapoá, Camboriú, Jaraguá do Sul, Joinville, Mafra, Navegantes, Otacílio Costa, São Bento do Sul, São Francisco do Sul e São Miguel do Oeste (Informações da Coordenação do Curso de ciências da Religião, HESS, em 07/09/2006).

Outra turma de 37 acadêmicos no Campus da Pedra Branca na Grande Florianópolis – Ponta de Imaruí – município de Palhoça, e no coração do Estado catarinense, na Universidade do Contestado (UNC)⁶⁷ – Unidade Universitária de Curitiba, com 41 acadêmicos e a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de Xanxerê⁶⁸, com uma turma de 36 acadêmicos. Entre as quatro turmas, em 1999, graduaram-se um total de 160 acadêmicos com Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso⁶⁹.

O Relatório do Conselho de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina de 2004 revela que o número de professores de ER, habilitados no Curso de Ciências da Religião entre 1996-2004 não atende as 1.141 Unidades Escolares de Ensino Fundamental, isto é, de 5ª a 8ª série.

Em 2004, o contingente de docentes com a Licenciatura Plena – habilitados em ER, entre as três IES, pelo Programa Magister (FURB, UNISUL e UNIVILLE) é de 318⁷⁰ professores de ER, o que corresponde a 35% da necessidade de habilitar professores de ER para o Ensino Fundamental no Estado de Santa Catarina, conforme o Relatório do CONER-SC em 2004. A UNIVILLE e a FURB têm o curso, na modalidade regular, incluído nas políticas internas das IES.

Há necessidade de, pelo menos, mais 65% de professores habilitados em Ensino Religioso para atender a rede pública Estadual. Significa que, mesmo com a oferta regular do Curso de Ciências da Religião pela FURB e UNIVILLE a carência de professores habilitados vai continuar existindo. É preciso que o curso de Licenciatura Plena em Ensino Religioso seja estendido para outras IES de todo o Estado de Santa Catarina. Para tanto, são necessárias políticas públicas de continuidade de formação de professores para atender a demanda de professores habilitados.

Com o curso de Ciências da Religião, o leque de oportunidades para professores começa visualizar novos horizontes. Os resultados emergem e fazem a diferença: no quadro do magistério público estadual para melhoria do ensino-aprendizagem, na realização pessoal e profissional dos docentes, bem como no pioneirismo, comprovando que dentro de políticas públicas de formação, é possível atender a legislação sem exclusão de profissionais da educação, com a inclusão de professores excluídos do acesso à formação específica, para o bem social e solidário à formação e exercício da cidadania.

⁶⁷ Disponível em: <http://www.cbs.unc.br>. Acesso em março de 2007.

⁶⁸ Disponível em: <http://www.unoescxxe.edu.br>. Acesso em março de 2007.

⁶⁹ Dados retirados na consulta aos relatórios das IES enviados à Secretaria de Estado da Educação e Inovação – Diretoria de Ensino Superior – Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão. SEE: Declarações, Relação de alunos matriculados em 1999. Arquivo do Almoarifado da SEE. Florianópolis, 2006 e Correspondência de confirmação da Profª Regina GUBERT, por e-mail de 27/03/2007.

⁷⁰ Alunos formados no Curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena pelo Programa Magister: FURB – 83 alunos, UNIVILLE – 75 alunos e UNISUL – 160 alunos. Total de 318 alunos.

8. Considerações finais

A influência das diferentes culturas no Estado de Santa Catarina, deu uma formatação especial ao ER e favoreceu, desde 1970, a implantação de uma Proposta Curricular de Educação Religiosa Escolar (ERE), aberta a todo o educando catarinense.

O ER na escola pública, em SC entre 1934-1970, foi desenvolvido na modalidade confessional de 1970-1997, com a expressão de Educação Religiosa Escolar e a organização da Proposta Curricular, baseada nos princípios comuns do ecumenismo cristão, cuja modalidade era interconfessional ecumênica. A partir de 1997, como Ensino Religioso, cuja Proposta Curricular foi elaborada, tendo como diretriz os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, a Lei nº 9.475/97 e a legislação própria do Estado de Santa Catarina. Posterior a 1997 passou a ser entendido e aceito como ER, disciplina do currículo escolar que tem como objeto o fenômeno religioso.

A partir de 1996, surgiu o Programa Magister para atender a carência de professores habilitados nas diferentes disciplinas do currículo escolar catarinense, no qual o ER foi incluído e, assim, professores desta disciplina puderam por meio do curso de Ciências da Religião fazer a licenciatura plena com habilitação em ER. Em Santa Catarina a denominação do curso se dá em função das demais áreas de ensino da grade curricular codificadas como ciências. Exemplo: Ciências Naturais e Matemática, Ciências Física, Ciências Sociais (Geografia e História), Ciências Química, Ciências da Religião.

É significativo e importante que no Estado de SC tenha-se optado pelo título de Ciências da Religião, mesmo que ainda seja algo novo, e não esteja bem formatado na grade curricular. É um curso que, olhando para o futuro, promete mercado de trabalho. O Curso de Ciências da Religião possibilita alargar horizontes para além de aulas de ER, com produções científicas, assessorias aos mais diferentes campos da sociedade que buscam atender a formação do ser humano na sua globalidade.

A política de capacitação docente, implantada no Estado de SC, pelo Programa Magister, a partir de 1996, favoreceu a melhoria nas competências e habilidades dos professores e pode servir de incentivo a outros estados. O caminho escolhido pelo Estado, por ora, está possibilitando todas as etapas de formação e dando passos para inclusão no quadro do magistério de professores de ER com igual tratamento aos demais profissionais da educação.

A experiência de dez anos do CCR/ER é positiva e hoje, desafia a organizar um grupo de pesquisa a fim de avaliar o que aconteceu de diferente a partir do Curso? O conhecimento teórico recebido durante o Curso influencia na prática do cotidiano de sala de

aula? Uma avaliação sobre o Curso, seus conteúdos e a conseqüente prática em sala poderia dar grande contribuição para definir diretrizes básicas para a formação de professores de ER no Brasil.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Vol. XIII, 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BRASIL. **Decreto nº 19.941** de 30 de abril de 1931.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos - 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Brasília: MEC/CNE, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.475/97/22/07/1997**. Brasília: MEC/CNE, 1997b

CABRAL, Osvaldo Rodrigues. **História de Santa Catarina**. Florianópolis: Plano Nacional de Educação e Secretaria de Educação e Cultura, 1968.

CARON, Lurdes. **Entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 1997a.

CARON, Lurdes. (Org.). **O Ensino Religioso na Nova LDB: histórico, exigências, documentário**. Petrópolis, Vozes, 1997b.

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

CIER. **(Conselho de Igrejas para Educação Religiosa)**. Relatório de atividades do CIER. Florianópolis: CIER, 1972.

CIER. **Relatório de atividades de 1972-1973**. Florianópolis: CIER, 1973a. (Mimeo).

CIER. **Relatório sobre a Educação Religiosa Escolar de 1972-1973**. Informação sobre a formação de professores sobre a solicitação de reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ensino Religioso. Florianópolis: CIER, 1973b,

CIER. **Ofício CFE/12/set de 73**. Resposta do Pe. José de Vasconcelos. In: Relatório de atividades. Florianópolis: CIER, 1973c. (Mímeo).

CIER. **Relatório das atividades de 1995**. Florianópolis: CIER, 1995b. (Mimeo)

CONER. **(Conselho do Ensino Religioso de Santa Catarina)**. Ata de fundação. Florianópolis: CONER, 1998. (Mimeo)

CONER/SC; CIER/SC. **Relatório de atividades 2001**. Florianópolis: CONER, 2001. (Mímeo)

CONER/SC; CIER/SC. **Relatório do CONER/SC e CIER/SC**. Florianópolis, junho de 2002. (Mímeo)

CONER/SC. **Relatório de atividades**. Florianópolis: CONER, 2004. (polígrafo)

- DELLA GIUSTINA, Elias. **O Conselho de Ensino Religioso de Santa Catarina (CONER/SC)**. Entrevista autorizada para uso como texto. Brusque, 29/04/2006.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. **Lei nº. 4.394, de 20/11/69**. Florianópolis: SEE, 1969a.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. **Decreto Nº 13.692, de 14 de abril de 1981**. Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de 1º e 2º graus da rede pública estadual. Florianópolis: Santa Catarina, 1981.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Assembléia Legislativa, 1989.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1991.
- ESTADO DE SANTA CATARINA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO / SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO. **Parecer nº 141/96, aprovado em 23/04/96**. PROGRAMA MAGISTER. Florianópolis: GOV/SEED/SEA, 1996. (Mimeo)
- ESTADO DE SANTA CATARINA. Instituições de Ensino Superior. **Programa Magister. Informações Gerais**. Florianópolis: SEE/IES, janeiro de 1998.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Currículo: ensino religioso**. Florianópolis: SED, 2001a.
- ESTADO DE SANTA CATARINA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta Curricular de SC**. Implementação do Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Florianópolis: SED, 2001b.
- ESTADO DE SANTA CATARINA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO. **Concurso Público – Edital SED nº 0003/2001**. Florianópolis: SEED/SEA, 2001c.
- ESTADO DE SANTA CATARINA / CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Relatório para a renovação do reconhecimento do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso – Processo (PCEE 271/055). **FURB - comissão verificadora**. Portaria – CEE / SC nº 095/2005 de 26 de agosto de 2005. Florianópolis: CEE, 2005a.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. Decreto Nº 3.882, de 28 de dezembro de 2005. **Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual**. Florianópolis: Santa Catarina, 2005c.
- FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da Evolução do Ensino Público no Estado de SC nos Períodos Imperial e Republicano**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 1991.
- GUBERT, Regina. **Quadros estatísticos da Matrícula dos alunos do CCR 1996 – 1999**. Tubarão: UNISUL, 2006.
- HESS, Cecília. **Informações sobre o Curso de Ciência da Religião: acadêmicos**. Joinville: E-mail, 2006.
- HESS, Cecília. **Informações sobre o Curso de Ciência da Religião**. Joinville: E-mail, 2007a.
- HESS, Cecília. **Informações sobre a denominação religiosa: acadêmicos e docentes do CCR/ER**. Joinville: E-mail de 19/09/2007b

KLUG, João. **A Escola Alemã em Santa Catarina.** In: DALLABRIDA, Norberto. Mosaico de Escolas: modos da educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 141-154.

OLIVEIRA, Lílian Blank de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero.** Doutorado em Teologia - Área de concentração: Educação e Religião. 2003, 230f. Escola Superior de Teologia: São Leopoldo: IEPG, abril de 2003.

OLIVEIRA, Lílian Blank de. (Org.). **Diretrizes para Formação de professores de ER.** Blumenau: FURB, julho, 2004 (Mimeo).

PELUSO, Vitor Junior. **Aspectos da População e da Imigração no Estado de Santa Catarina.** In: SILVA, Jaldyr B. et al. Fundamentos da Cultura Catarinense. Rio de Janeiro: Laudes, 1970.

SACHET, Celestino; SACHET Sérgio. **Santa Catarina 100 anos de história.** Florianópolis: Século Catarinense, Vol. I, 1997,

SACHET, Celestino. **Santa Catarina 100 anos de história.** Florianópolis: Século Catarinense. Vol. II, 1998.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE, **Processo n° 97/07/04 e Parecer n° 280/04 aprovado em 15/07/04.** Joinville: UNIVILLE, 2004b.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – Joinville. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenação do Curso de Ciências da Religião. **Parecer da Comissão, 17 de junho de 2004.** Joinville: UNIVILLE: junho de 2004c.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – Joinville. **Pró-Reitoria de Ensino. Coordenação do Curso de Ciências da Religião. Portaria n° 030/2004 – PROEN.** Joinville: UNIVILLE: junho de 2004.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL. **Projeto de criação do Curso de Ciências da Religião – habilitação: Licenciatura do 1° e 2° graus em Educação Religiosa Escolar.** Tubarão: UNISUL, junho de 1996a.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Portaria n° 37/96 de 22 de março de 1996.** Blumenau: FURB, 1996a.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Projeto de autorização do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião – habilitação em Ensino Religioso.** Blumenau: FURB, julho de 1996b.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Política das Licenciaturas.** Blumenau: FURB, 2003.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Processo de Renovação do Reconhecimento do Curso em Ciências da Religião – Licenciatura Plena em Ensino Religioso.** FURB: Blumenau, Junho de 2005a.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Memorando n° 28/2005.** Blumenau: FURB, 26 de setembro de 2005b.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU / Divisão Acadêmica (DRA). **Quadro estatístico de ingressos no Curso de Ciências da Religião.** (Todos os ingressantes de 1997 a 2006). Blumenau: FURB/DRA. 04/05/2006a.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU / Divisão Acadêmica (DRA). **Quadro estatístico – soma de alunos do Curso de Ciências da Religião por ano e semestre.** Blumenau: FURB/DRA. 04/05/2006b.

SITES:

CEE-SC: Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br>

CONER-SC: Disponível em: <http://www.conersc.hpg.ig.com.br/>

CURSOS DE MAGISTÉRIO – SC: Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br>

FURB: <http://www.furb.br> – acesso em 2005.

GOVERNO DO ESTADO DE SC: <http://www.sc.gov.br>

HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: Disponível em:
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06>. Acesso em 24/08/07.

PROGRAMA MAGISTER- SC: Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br>

SANTA CATARINA. Disponível em: [http:// www.govsc.com.br](http://www.govsc.com.br) – 2005

SANTA CATARINA: Disponível em: <http://www.sc.gov.conteúdo/santacatarina/história>.
Acesso em 11 de abril de 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO - SC: Disponível em:
<http://www.sed.sc.gov.br>

UNISUL 2 Campus de Palhoça: Disponível em: <http://www.unisul2.com.br>

UNISUL: Disponível em: <http://www.unisul.br>

UNIVERSIDADE DE CURITIBANOS - UNC: Disponível em: <http://www.cbs.unc.br> -
Acesso em março de 2007.

UNIVERSIDADE DE XANXERE – UNOESXE: Disponível em:
<http://www.unoesxe.edu.br> - Acesso em março de 2007.

UNIVILLE: Disponível em: <http://www.univille.net>. Acesso em maio de 2005.

2.4 FAMÍLIAS NA CONTEMPORANEIDADE: SEXUALIDADES E DEMANDAS JUDICIAIS POR RECONHECIMENTO⁷¹

Rosa Maria Rodrigues de Oliveira⁷²

Quando pensamos sobre a (re)emergência do tema da família na contemporaneidade, estudo retomado no campo das ciências sociais a partir dos anos 60 (Heilborn, 2004) o debate sobre conjugalidades e parentalidades homoeróticas, ou não-hegemônicas, aparece como pauta essencial para as respostas sociais que as ciências humanas podem engendrar no contexto provocado pelas profundas alterações observadas na relação entre família e sexualidade ao longo da história. Maria Luiza Heilborn, em um estudo sobre as novas configurações familiares, explica que “tais mudanças resultam, por um lado, de um longo processo que tornou a conjugalidade um domínio relativamente autônomo da família, orientado por dinâmicas internas nas quais a sexualidade ocupa um lugar central; e por outro, do fato de que o exercício da atividade sexual deixou de ser circunscrito à esfera do matrimônio”. Portanto para além de um enfraquecimento da instituição, através da chamada “crise da família”, produziu-se uma redefinição nos “vínculos entre esses dois pólos”, com a crescente visibilidade de modelos familiares constituídos por casais de pessoas do mesmo sexo com ou sem a presença de filhos, criados “em nome da sexualidade (e do amor como ideologia) e da dinâmica societária que produz novos direitos ligados a tal esfera.” (Heilborn, 2004: 08-09)

Neste sentido é que gostaria de contribuir, apresentando aqui alguns resultados de uma pesquisa que venho desenvolvendo junto ao Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, orientada pelas Profas. Miriam Pillar Grossi e Luzinete Simões Minella⁷³.

⁷¹ Comunicação apresentada na Mesa Redonda “**Gênero, Sexualidades e Homossexualidades**”, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

⁷² Advogada. Mestre em Filosofia e Sociologia do Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Doutoranda em Ciências Humanas pela UFSC. Pesquisadora do NIGS – Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades/UFSC, compõe a Rede de Pesquisadores sobre Parceria Civil Registrada e Homoparentalidade no Brasil. Cf. www.nigs.ufsc.br.

⁷³ Para uma visão abrangente do campo de estudos sobre homoerotismo, parentalidades e conjugalidades no Brasil, cf. a coletânea organizada por Grossi, Uziel e Mello (2007), que reúne diversos artigos sobre o tema. Veja também, organizado pelo@smesm@s autor@s, o Dossiê “Conjugalidades e Parentalidades de Gays, Lésbicas e Transgêneros no Brasil”, publicado na Revista de Estudos Feministas Vol. 14 , N.2 (maio-setembro de 2006), ISSN 0140-026X. No campo dos Estudos de gênero e sexualidades, o CLAM – Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, nos sites www.clam.org.br, e www.direitos-sexuais.org apresenta também importantes referências na área.

A palavra ‘casamento’, sacralizada pela Igreja Católica como um referente fundamental para a constituição da família considerada “normal”, vem então sendo ressignificada ao longo do tempo por casais de pessoas do mesmo sexo que reivindicam a mesma possibilidade como uma bandeira já consagrada pelo movimento homossexual, inclusive adaptando seus rituais mais tradicionais, como por exemplo, o bolo da festa nupcial, comumente apresentado com os dois tradicionais bonequinhos, e que replicam dois ‘noivos’ ou duas ‘noivas’, conforme o casal⁷⁴. De fato, Miriam Grossi (2003) aponta como o final da década de 1990 foi marcante para a alteração dos “modelos ocidentais de parentesco”, que a partir do reconhecimento jurídico da conjugalidade homoerótica, passam a assumir novas referências além da “díade do casal heterossexual com sua prole” (Grossi, 2003: 265 e 279-80, passim).

Para além dos consensos em torno da necessidade de reconhecimento de direitos civis, seguem-se questionamentos como: o que leva determinados sujeitos a demandar equiparação de direitos de família? Segue-se daí um paradoxal desejo de normalização, em contraste com a proposta emancipatória da equiparação em termos de expectativas de direito, em função do princípio da igualdade? Sujeitos que rompem com esta lógica seriam obstados de acesso à mesma expectativa de igualdade? São indagações instigantes que Judith Butler (2003) nos convida logo de início a fazer quanto ao tema do “casamento gay”, quando a autora adverte para o perigoso reducionismo que consiste em assumir-se sem maiores mediações, posições favoráveis ou desfavoráveis nesta área. A pergunta de Butler sobre como fica o desejo do indivíduo perante o Estado é direcionada ao movimento homossexual, indagando sobre a radicalidade sexual como uma proposta viável num contexto social individualista, em que a categoria sexo foi elevada à categoria de Estado, como nos diria Eric Fassin (2006).

O que fica em aberto no contexto das relações indivíduos e Estado, a partir daí? Por outros motivos reflete Lia Zanotta Machado (2001) no mesmo sentido, quando trabalha “com a simultaneidade da atualização” do que vem “denominando ‘códigos relacionais da honra’ e ‘códigos baseados nos valores do individualismo de direitos’ presentes nos diversos modelos de família no Brasil contemporâneo. Para esta autora, ambos estruturam as sociedades, e não somente em se tratando dos modelos familiares. “Um e outro estão presentes e informam também a mesma esfera pública e permeiam as diferentes configurações dos Estados nacionais. Retoma-se, assim, a questão das relações entre Estado e famílias, Estado e cidadãos, (...)” (Machado, 2001: 14).

⁷⁴ Chamou-me a atenção a matéria sobre a celebração coletiva ocorrida na Holanda em 2001, onde pela primeira vez no mundo foram oficializados os matrimônios civis de 04 casais, três masculinos e um feminino. Na foto, um casal de gays, ambos de fraque e gravata borboleta, enquanto o par de lésbicas trajava vestidos de noiva, uma delas com véu e grinalda. (Fonte: Jornal “Correio do Povo”, edição de 02/04/2001).

Miriam Grossi, Luiz Mello e Anna Paula Uziel (2007) também observam o fenômeno, e comentam certa “virada discursiva” contemporânea em termos de uma maior tendência à reivindicação de direitos de família pelo movimento LGBTTTT, tratada até então como mais “tradicional”, mas mesmo assim operada em termos de gênero (Grossi, Uziel e Mello, 2007: 10).

Uma observação sobre os conceitos é então importante: entre as diversas possibilidades interpretativas, utilizo os termos “movimento homossexual” e “movimento LGBTTTT”, ao lado da expressão “homoerotismo”, que se refere às práticas amorosas e sexuais relacionadas a estas categorias identitárias, mas que não revela, a partir daí, um sujeito homoerótico. Considero, ainda, o conceito de homoafetividade a partir de seu lugar no discurso nativo, contextualizando seu uso onde ele é evocado nas falas dos entrevistados e no texto dos acórdãos, mas não o utilizo como categoria de análise, pois que me parece impreciso posto à luz da psicanálise⁷⁵

Metodologia

Os discursos institucionais são produzidos por sujeitos, e sua análise opera como auxiliar importante para compreensão não do funcionamento das instituições, mas das relações de poder que derivam da atuação destas, em particular. Parto deste princípio teórico-metodológico, quando abordo os discursos produzidos pelos desembargadores relatores nos acórdãos como posicionamentos emblemáticos do Poder Judiciário (Michel Foucault, 1995).

A pesquisa iniciou em 2005, com uma busca exploratória na internet, nos respectivos links de acesso à jurisprudência dos 27 TJs do país, pelas palavras chave “homossexual”, “homoafetiva”, “união homossexual”, “união homoafetiva”, “sociedade de fato”, “dissolução de vínculo”, abrangendo o período de 1980 até 2006, quando efetuei mais duas atualizações.

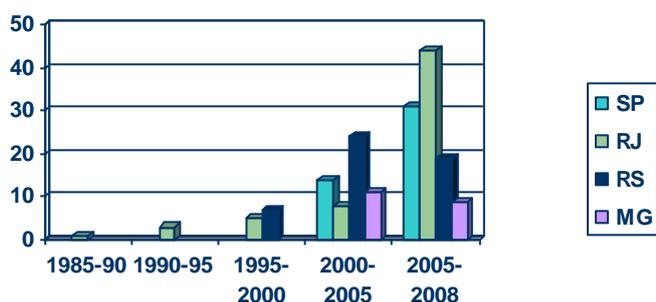
A pesquisa identificou, até junho de 2006, um quantitativo de 10 (dez) Estados onde foram localizados 142 acórdãos relativos ao tema das uniões entre pessoas do mesmo sexo, com a seguinte distribuição no país: Santa Catarina - 03 acórdãos, Distrito Federal e

⁷⁵ Numa das acepções do termo, o dicionário HOUAISS qualifica *afeto* como “expressão qualitativa da quantidade de energia das pulsões e das suas variações [Para Freud, os afetos seriam reproduções de acontecimentos antigos de importância vital e, eventualmente, pré-individuais]”. No artigo “Os Afetos nos Sonhos”, Freud (2004) dirá que uma das premissas necessárias “é que a descarga de afeto e o conteúdo de representações não constituem uma unidade orgânica indissolúvel como a que estamos habituados a atribuir-lhes, mas que essas duas entidades separadas podem estar meramente soldadas e, desse modo, podem ser desligadas uma da outra pela análise. A interpretação dos sonhos mostra que é esse efetivamente o caso”.

Territórios - 02 acórdãos, Rio Grande do Norte - 02 acórdãos, Roraima - 02 acórdãos, e finalmente Bahia e Pernambuco com 01 acórdão, respectivamente.

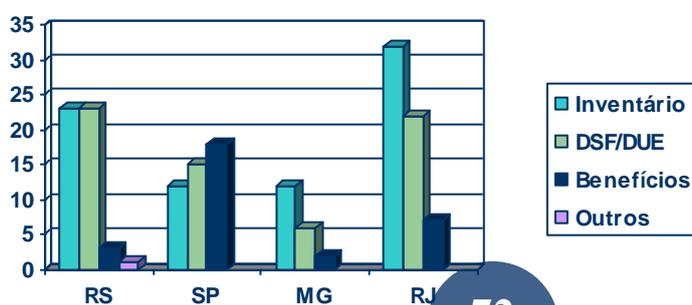
Encontrei então, em São Paulo, 59 acórdãos, 30 em segredo de justiça, 29 acessíveis para consulta, Rio Grande do Sul - 32 acórdãos, Rio de Janeiro - 28 acórdãos (04 em segredo, 02 indisponíveis pela internet), 22 acessíveis, e em Minas Gerais, 13 acórdãos. Identifiquei um índice de 92% de acórdãos concentrados nos Estados de SP, RJ, MG e RS, que somavam 132 acórdãos em 2006, o que motivou sua escolha para o campo de entrevistas com 25 desembargadores, que efetuei entre julho e novembro daquele ano.

Número de Acórdãos/Estado



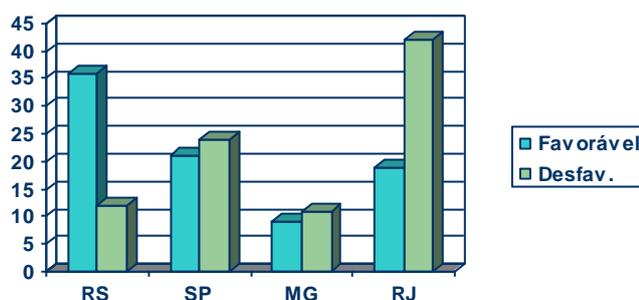
Se considerarmos a distribuição por quinquênios desde 1985, vemos que o Rio de Janeiro foi o Estado onde surgiu o primeiro acórdão judicial sobre o tema no país, datado de 1989. Em 1999 surge o primeiro julgado no RS, e em 2000 aparece o primeiro acórdão no Estado de SP e em 2001, em MG. A partir deste ano, a curva começa a incrementar rapidamente, e num período curto de dois anos (entre 2006 e 2008), os números disparam. Considerando que a vida média de um processo judicial, incluindo a fase recursal, dura cerca de 08 a 10 anos, podemos relacionar como uma das hipóteses possíveis para compreensão do fenômeno o avanço da discussão pautada pelo movimento desde a metade dos anos 1980, quando já o tema do casamento gay já era objeto do II Ebho (Encontro Brasileiro de Homossexuais), realizado pelo Grupo Gay da Bahia em Salvador, como demonstra Regina Fachini (2005) em seu estudo sobre o movimento homossexual nos anos 90.

Tipos de Ação – 1980-2008



O maior índice de ações originárias observado em todos os Estados pesquisados concentra processos de inventário. Dado interessante também é que a maior parte dos acórdãos desde tipo examinados até o momento envolve disputas entre homens gays e familiares de seus companheiros falecidos, e dentre estes, as mães são as principais protagonistas⁷⁶. O segundo tipo de ação mais freqüente é a separação (normalmente designada como dissolução de sociedade de fato ou de união estável), seguida pelos pedidos de benefícios previdenciários de pensão por morte, inclusão em plano de saúde privado e ou público, e um caso emblemático de adoção no RS, que ainda que esteja relacionado a um recorte que não é o mesmo dos demais acórdãos, manteve pelo fato de ali haver uma discussão significativa sobre direitos sexuais, direitos reprodutivos e suas clivagens.

Tipos de Decisão – por Estado



Uma terceira constatação que vale a pena salientar é a discrepância entre os Estados em termos do que poderiam ser consideradas ‘decisões favoráveis e desfavoráveis’. Embora em maior número absoluto, nem sempre um resultado

⁷⁶ Encontrei diversos casos de parceiros soropositivos para o HIV, entre estes um personagem que menciono pelo fato de ter sido amplamente divulgado na imprensa e ser também citado por diversos desembargadores de SP e MG, o artista plástico Jorge Guinle Filho, morto em 1987, vítima de complicações provenientes da síndrome de imunodeficiência adquirida. Pelo levantamento de junho de 2008, descobri que seu companheiro ainda hoje litiga com o espólio pelo direito de manutenção de posse do apartamento de propriedade de Jorge, que na época de sua morte era por ele ocupado. O processo de reintegração de posse proposto pela mãe do artista plástico falecido foi recentemente julgado pelo TJRJ em seu desfavor, ordenando que o companheiro sobrevivente desocupe o imóvel, quase vinte anos após o falecimento daquele, o que motivou novos recursos ao STF e ao STJ.

desfavorável para consideração de uma união estável, por exemplo, deixa de ser favorável para efeitos patrimoniais, quando, por exemplo, se reconhece a sociedade de fato, revelando que as controvérsias técnicas em torno do reconhecimento jurídico das conjugalidades homoeróticas são fundamentadas, para além das crenças no casal naturalizado homem-mulher, num apego a uma visão positivista sobre casamento e família na ciência jurídica. Para isso basta observar que um mesmo fundamento jurídico (art. 226, § 3º da CF) vem sendo articulado para embasar decisões opostas, com argumentações que remetem ora ao princípio da igualdade, ora ao conceito jurídico tradicional de família. O Estado do Rio de Janeiro concentra decisões desfavoráveis em sua maioria, denotando, ainda, na leitura dos acórdãos, o forte vínculo à fonte legal para fundamento das decisões, diferente do Rio Grande do Sul, onde a interpretação do princípio de igualdade (art. 5º CF) é o argumento técnico mais utilizado, relativizando essa necessidade.

Considerações Finais

A noção jurídica de família, como sabemos, é construída culturalmente e a pesquisa demonstra que permanece assentada no dualismo sexual, tomado como padrão discursivo pela grande maioria dos relatores de acórdãos judiciais sobre o tema na atualidade. O registro da família natural composta pelo par homem-mulher aparece como referência geral para a maioria das decisões também em nível do Superior Tribunal de Justiça: "(...) A primeira condição que se impõe à existência da União estável é a dualidade de sexos. A União entre homossexuais juridicamente não existe nem pelo casamento, nem pela União estável, mas pode configurar sociedade de fato, cuja dissolução assume contornos econômicos, resultantes da divisão do patrimônio comum, com incidência do Direito das Obrigações. (...)" (REsp. 502.995/RN, Relator Ministro Fernando Gonçalves, in DJ de 26.04.2005).

Há toda uma ordem discursiva (Foucault, 2005) relevante a destacar, que cerca a definição jurídica de família nas peças judiciais, nos discursos captados pelo diálogo travado nas entrevistas e na observação que fiz nos Tribunais que visitei. Como conclusão geral, a pesquisa demonstra que é possível identificar mecanismos normativos de formulação, aplicação e obediência à lei encarnada no discurso de

dualidade sexual, ao lado do já tradicional apego à lei, relacionando-os à distribuição de poder e de direitos e à intervenção da esfera estatal na vida individual, pela prescrição de subjetividades ali implicada, conforme as conjugalidades homoeróticas sejam consideradas união estável ou sociedade de fato. “A observação no campo de exceções discursivas a esta regra leva à ponderação sobre a defesa de um Estado laico, a tutela judicial de direitos não protegidos em lei com base no princípio de igualdade, bem como quanto ao enquadramento dos sujeitos à ordem normativa e suas conseqüências” (Oliveira, 2007).

Lista Bibliográfica

BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? In: **Cadernos Pagu**, n.21, 2003. Universidade Estadual de Campinas. Pp. 219-260.

FACHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas? Movimento Homossexual e Produção de Identidades Coletivas nos Anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FASSIN, Eric. **Les frontières sexuelles de l’Etat in Desseins**, Vacarme 34 – Hiver 2006. Pp 164-168.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. IN: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Pp. 231 a 249.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.

FREUD, Sigmund. **Edição Eletrônica das Obras Psicológicas Completas**. CD-ROM, Imago, 2004.

HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Família e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

MACHADO, L. Z. Família e Individualismo: Tendências Contemporâneas no Brasil. In: **Interface _ Comunic, Saúde, Educ**, v.4 , n.8, 2001. Pp.11-26.

OLIVEIRA, Rosa Maria R. de. “Isto é Contra a Natureza”: Acórdãos Judiciais e Entrevistas com Magistrados sobre Conjugalidades Homoeróticas em Quatro Estados Brasileiros. In: GROSSI, Miriam Pillar; UZIEL, Anna Paula e MELLO, Luiz (Orgs.) **Conjugalidades, Parentalidades e Identidades Lésbicas, Gays e Travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

2.5 GÊNEROS E SEXUALIDADES NO DISCURSO RELIGIOSO – UM EXERCÍCIO DESCONSTRUTIVO PARA EDUCAÇÃO SEXUAL ⁷⁷

Jimena Furlani ⁷⁸

Durante os últimos anos e, em especial, a partir do momento que fiz minha escolha teórica e profissional pelo campo da formação de professoras e professores para o trabalho da Educação Sexual na escola, tenho procurado problematizar, relativizar e desconstruir os múltiplos discursos que “falam sobre” e que “constituem” e “são constituídos pelas” sexualidades, pelas relações de gênero e, mais recentemente, pelas identidades étnico-raciais.

Hoje, quando olhamos para a agenda das instituições de educação formal nos deparamos com discussões de **temas novos**, como: políticas afirmativas, direitos humanos, equidade de gênero, democracia plena, existência humana, isonomia das leis e da justiça, currículo para diversidade, inclusão escolar, minimização das desigualdades sociais. Expressões como essas explicitam demandas de **movimentos sociais**... Explicitam os efeitos das políticas identitárias de grupos como os de mulheres; dos movimentos feministas; dos movimentos de negros, negras e populações quilombolas; de comunidades indígenas; de organizações pró-crianças e adolescentes; de movimentos pacifistas, movimentos ecológicos, movimento LGBTTT ⁷⁹... Explicitam desejo de muitas pessoas por uma sociedade mais igual, mais respeitosa da multiplicidade e mais feliz.

Para termos uma sociedade mais igual é fundamental que instituições (por exemplo, Escola, Igreja, Estado) revejam seus modos de conferir significados aos sujeitos da sexualidade e do gênero, em especial, aqueles que apresentam expressão identitária não hegemônica.

No campo educacional me parece que o desafio começa por efetivar nos **currículos escolares**, o permanente exercício de: primeiro, admitir o quanto ao longo

⁷⁷ Artigo elaborado para o Seminário “Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina”, realizado no Instituto Estadual de Educação, Florianópolis, entre 15 e 16 de agosto de 2008. Esse não foi o texto apresentado na Mesa Redonda “Gênero, Sexualidade e Homossexualidade”. Na oportunidade apresentei uma rápida reflexão sobre essas temáticas no contexto da Escola e dos currículos escolares.

⁷⁸ Doutora em Educação (UFRGS, 2005), Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina; Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB/UDESC); membro do Laboratório de Gênero e Família (LabGeF/UDESC); membro do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS).

⁷⁹ Sigla que visibiliza os sujeitos L = lésbicas; G = gays, B = bissexuais; T = travestis, T = transexuais, T = transgêneros.

da história humana, a diferença (sobretudo as de origem biológica) tem sido usada para legitimar a desigualdade entre as pessoas... Segundo, passar a considerar os sujeitos sociais como plurais em todos os seus atributos identitários e considerar essa diferença algo bom, positivo e desejável... Terceiro, trazer para o interior da Escola a contribuição dos movimentos sociais, sobretudo as contundentes críticas históricas que explicitaram, no último século, o machismo, o racismo, a homofobia, o etnocentrismo, a misoginia, a lesbofobia, a transfobia, o sexismo, a xenofobia... E quarto desafio, desconstruir os múltiplos discursos que definem os saberes e as verdades sobre as sexualidades, os gêneros e seus sujeitos – um exercício intelectual e político imprescindível para quem pretende, na educação, conciliar ética social, democracia plena e sincretismos de todas as ordens ⁸⁰.

Portanto, para a Educação Sexual que proponho e venho pensando, os muitos discursos sociais acerca dos gêneros e das sexualidades estão, constantemente, sob o meu foco de análise e de problematização. Este texto será um **exercício de desconstrução do discurso religioso**, curiosamente, estimulado, pelo próprio texto bíblico atual. Meu argumento, propositadamente, se voltará ao imponderável. Vou olhar para o discurso religioso a partir de representações acerca dos gêneros e das sexualidades (supostamente descritos e escritos em épocas remotas), e refletir acerca de seus efeitos sobre os saberes tidos como verdades inquestionáveis, no tempo presente.

Não pretendo discutir fé, crença ou convicção religiosa. Não vou discutir com Deus! Minha conversa é com os homens – e aqui, não descuido da linguagem. Refiro-me aos sujeitos do gênero masculino, que, no tempo histórico construíram os saberes que pretendo desconstruir neste artigo... Minha tarefa desconstrutiva se voltará aos atos da humanidade – em seu processo de inventar saberes e produzir verdades, em cada tempo, lugar e contexto político, com distintas intencionalidades e contingências. Embora eu reconheça o valor e a força da fé, entendo que “o potencial de consolo de uma crença não eleva seu valor de verdade” (Richard DAWKINS, 2007, p.21) e todo saber, quando analisado sob o ponto de vista racional, está sujeito ao debate. E neste sentido, não vou discutir com a teologia... Vou argumentar com a história, com a política, com a arqueologia, com a antropologia, com a lingüística e com a semântica.

⁸⁰ Sincretismo significa conciliação. No contexto da Religião é a fusão de diferentes doutrinas religiosas, com reinterpretação de seus elementos. Na Filosofia é a síntese de diferentes visões do mundo (Dic. Eletrônico HOUAISS, 2000).

Pressupostos teóricos e metodológicos desse exercício desconstrutivo.

Utilizo o conceito de **discurso** conforme Foucault, ou seja, discurso é “o próprio campo de constituição do significado em que se estabelece a rede de relações semânticas com a visão de mundo que pressupõe” (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p.74). No campo da Educação Sexual, são muitos os discursos que a constituem: o discurso da Ciência... O pedagógico... O discurso médico... O midiático... O discurso religioso... O discurso machista... O demográfico... O homofóbico... O discurso governamental... O discurso racista... O jurídico... O feminista.

Para Foucault “[...] discursos são sempre, eles próprios, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados [...]” (FOUCAULT, 2000, p.25).

A análise discursiva onde ancoo minhas reflexões se articula com outro conceito pós-estruturalista: a **desconstrução**. Para Jacques Derrida (1930-2004) “o significado de um texto é sempre mutável” (FURLANI, 2005, p.33). Quando nos voltamos para a história e apreendemos o caráter construído de determinado saber, nos aproximamos de um possível efeito político da desconstrução, ou seja, “a possibilidade de descobrir partes do texto que estão dissimuladas e que interdita e regulam certas condutas e identidades” (p.34). Desconstruir é caracterizar o modo pelo qual um texto pode ser lido e explicitado em suas contradições, desfazendo as fronteiras entre suas oposições, “subvertendo a ordem e os valores hierárquicos tradicionais contidos nelas” (YAMASHIRO, 2004).

Todos os discursos são possíveis de serem desconstruídos. Muitas vezes, o trabalho de formação continuada me aponta para a necessidade de questionar o caráter sólido, eterno e incontestável de algumas “verdades”, de alguns discursos, de algumas instituições. Em se tratando do discurso religioso na Educação Sexual, parece que a resistência é ainda maior: professores e professoras negam o relativismo, são intransigentes com a possibilidade da reflexão, se recusam a ponderar uma outra possibilidade de explicação para os acontecimentos humanos... Muitas vezes, absolutos/as em suas certezas, sequer escutam, sequer pensam, sequer consideram a possibilidade... Desconstruir é fragilizar uma “verdade” e predispor a mente a considerar outras possibilidades.

Em especial, o argumento a favor do **respeito às diferenças** esbarra num impasse ético. Sem dúvida, hoje, falar em diversidades é possível, viável, compreensível e, indiscutivelmente, cognoscível para os séculos XX e XXI ⁸¹. A humanidade vem criando “condições de possibilidades históricas e políticas” para a construção de uma sociedade plena – onde as pessoas saibam e consigam conviver, honestamente, com “a pessoa diferente”. Portanto, em relação ao caráter histórico do conhecimento, resgato para a reflexão pretendida neste texto, o entendimento foucaultiano acerca da “convergência de múltiplos discursos” (FOUCAULT, 2000) no processo social de atribuição de significados e de construção das identidades sexuais e de gênero. O panorama histórico visto no século XX e XXI, criou (cria) condições de possibilidades históricas para que saberes e certos sujeitos sejam considerados possíveis, compreensíveis, cognoscíveis, num contexto social. Para Foucault (2000) “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história [...]” (p.14).

Mas será que todas as pessoas estão aptas à entender este momento histórico?

Será que a Escola, professores e professoras conseguem compreender as necessidades, intelectuais e éticas, que os tempos atuais colocam aos currículos que se pretendem ser respeitosos com a diferença?

Será que as pessoas encontram-se em condições de colocar suas verdades em xeque e olhar para os desafios que se apresentam aos currículos multiculturais?

Como conciliar, no campo educacional, crenças e certezas religiosas, de um lado, e de outro, o compromisso pessoal e profissional de construir uma sociedade de respeito as diferenças, de diminuição dos preconceitos e das intolerâncias?

Portanto, para os Estudos Culturais – onde a cultura é central da determinação dos significados (disputados na história humana) –, as reflexões e provocações que apresento a seguir pretendem questionar os processos de produção das diferenças (especialmente as sexuais e de gênero) no âmbito de **práticas educativas** (a Educação Sexual). Voltarei meu olhar desconstrutivo a outro tipo de **pedagogia cultural** (o discurso religioso cristão) a partir de um dos **artefatos culturais** que produz (textos impressos em Bíblias recentes), apontando para possibilidades desconstrutivas de sua

⁸¹ Cognoscível – aquilo que pode ser conhecido, compreendido.

lógica de significação.

O ponto de partida...

Começo meu raciocínio e convido a leitora e o leitor a, calmamente, me acompanhar.

Quando hoje, pessoas usam o texto bíblico para justificar o olhar negativo sobre certos sujeitos da sexualidade e do gênero, para mobilizar milhares de adeptos e impedir a aprovação de leis à comunidade LGBTTT, por exemplo, o fazem com uma certeza inabalável, de que estão plenamente amparados pela Bíblia e que este é o local da “verdade”... Essas pessoas estão certas de que a Bíblia que possuem em casa, é uma versão fiel daquilo que Deus disse aos homens na época em que o Espírito Santo os inspirou. Que esse documento, este produto literário humano, conhece esses sujeitos (os LGBTTT) e fala sobre eles, prescreve sobre a conduta aceitável e moralmente autorizada a essas pessoas.

Richard Dawkins (2007), assim como eu, interessado em provocar a reflexão de seus/suas leitores/as, afirma que são muitas as pessoas que “levam a Bíblia a sério, como um registro literal e preciso da história, e, portanto, com evidência que sustenta suas crenças religiosas” (p.134). Mas, o autor provoca ao dizer que o que está escrito na Bíblia pode ser persuasivo para as pessoas que não estão acostumadas a perguntar “Quem escreveu e quando? Como eles sabiam o que escrever? Será que eles, naquela época realmente queriam dizer o que nós, em nossa época, entendemos que eles estão dizendo?” (p.131).

Se você, leitor/a, compartilha do entendimento que a sexualidade é construída historicamente, politicamente e culturalmente, então, continue a leitura. Se você considera que os textos religiosos, que foram traduzidos, impressos e reimpressos, editados e reeditados, adaptados, atualizados, interpretados e comentados, podem ser vistos como produto de uma cultura literária, produzida pela humanidade, então, penso, poderemos continuar refletindo.

Na história humana, nem sempre, os sujeitos de gênero e de sexualidade foram identificados como tal, foram nomeados, foram assumidos individualmente a partir de um senso de pertencimento identitário. Nos tempos atuais, sobretudo a partir do século XVIII, os sujeitos da sexualidade e do gênero passaram a estar, diretamente, sob o olhar da *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1993, p.66). Esta, não apenas passou a estudá-los, a

nomeá-los e a regulá-los, mas contribuiu para explicitar esses sujeitos – sua estética, sua política, sua inserção social. Essa explicitação científica acompanhou (e foi acompanhada) pela organização da sociedade civil e pelos movimentos sociais pautados nas políticas de identidades desses mesmos sujeitos subordinados, que passaram a assumir suas identidades, a usar a forma nominal como senso de pertencimento (individual e coletivo), a se autodenominar e a reivindicar direitos específicos de sua subjetividade e de sua materialidade. Parece que esse contexto histórico potencializou nossa capacidade de compreensão de uma humanidade constituída de múltiplos sujeitos, indiscutivelmente, desafiando o restrito olhar da normalidade, até então nos ensinada (que legitimava o “sujeito universal” e detentor de reconhecimento e privilégios sociais – aquele que era homem, ocidental, masculino, heterossexual, adulto, cristão, classe média, branco).

O **entendimento hegemônico de normalidade** está diretamente ligado a nossa percepção de existência, ou seja, nos acostumamos a ver como possível, como “normal”, como próprio da humanidade aquilo e aqueles sujeitos que se encontram visibilizados e nomeados. E, mais do que isso, conseguimos compreender e apreender o entendimento de “normal”, de possível, de “natural”, a partir dos sujeitos que são representados positivamente no contexto social. Nem todas as sociedades na história, bem como, nem todas as pessoas, têm condições de perceber e de reconhecer certos sujeitos e certas identidades sexuais e de gênero. Estar apto a reconhecer a multiplicidade humana, a aceitá-la como possível e a considerar que esses sujeitos devam ter os mesmos tratamentos e direitos concedidos a qualquer outro cidadão e cidadã, parece ser um exercício, cognitivo e político, que se processa de modo desigual nas pessoas – e em consequência nos países, nas leis, na vida em sociedade.

“Quem for apto a compreender, que compreenda”.

Indo ao encontro do entendimento de que as pessoas, as instituições e a sociedade em geral, ao mesmo tempo em que apresentam necessidades explicativas para os fenômenos da vida humana, expressam diferentes níveis de entendimento e aceitação desses fenômenos, resgato uma passagem do texto bíblico que reúne, exatamente, essa lógica. Refiro-me a Mateus 19... Nessa passagem, Jesus é chamado a explicar por que alguns homens repudiam / rejeitam suas mulheres (Mateus 19:3). Jesus inicia lembrando que o homem e a mulher foram feitos por Deus (Mateus, 19:4); Ele, que a

eles que deixassem as casas de seus pais e se unam (Mateus, 19:5). Essa é a conhecida passagem, citada em cerimônias de casamento, que exemplifica o efeito performativo que um enunciado pode adquirir – a passagem se encerra com as palavras: “o que Deus une o homem não separa” (Mateus, 19:6).

Esse enunciado, além de reiterar a importância do casamento monogâmico e de posicioná-lo como uma união, que aos olhos de Deus, é eterna, é uma passagem bíblica muito usada para legitimar e apresentar a heterossexualidade como a conduta social/sexual, inquestionavelmente, autorizada por Deus e pela Igreja.

No entanto, a história não termina aqui! Jesus, logo em seguida é indagado pelos discípulos, acerca dos motivos pelos quais, Deus concedeu a Moisés, aparentemente, um privilégio: o direito ao divórcio (Mateus, 19:7) – algo negado ao povo de Israel, justificado, apenas, pela prostituição da mulher (Mateus, 19:9).

Parece que o objetivo desta passagem é apresentar os preceitos morais-religiosos acerca da indissolubilidade do matrimônio, afinal a mesma passagem (Mateus 19), em Bíblias distintas (católicas e evangélicas) apresenta como título e subtítulo, respectivamente:

“Jesus atravessa o Jordão” - “**Mateus A questão do divórcio**” (ALMEIDA, 1993, p.24).

“Partida para a Judéia” - “**O repúdio da mulher**” (CNBB, Bíblia Sagrada, 2001. p.1303.).

“Jesus deixa a Galiléia” - “**Matrimônio e virgindade**” (DALBOSCO, 1976, pág. 1082).

“**Acerca do Divórcio**” – (THOMPSON, 1999, pág. 890). (grifos meus)

O mais curioso, no meu ponto de vista, é observar que Jesus, então, para concluir suas explicações e encerrar o assunto, recorre a um sujeito. Jesus escolhe o que poderíamos concluir ser, um sujeito cognoscível do seu tempo. Jesus escolhe o eunuco para explicar por que existiam pessoas (homens) que não serviam para o casamento. Homens que repudiavam a mulher. Homens, que supostamente, não tinham o interesse por pessoas do sexo oposto e que não queriam estar casados. Jesus nos oferece três explicações para o impasse:

Porque há eunucos que nasceram assim do ventre de sua mãe, há eunucos a quem os homens fizeram tais e há eunucos por amor do reino dos céus. Quem pode compreender, compreenda (Mateus, 19:12 - DALBOSCO, 1976, p.1082).

Em outra Bíblia, Jesus disse:Porque há eunucos de nascença; há outros a quem os homens fizeram tais; e há outros que a si mesmos se fizeram eunucos, por causa do reino dos céus. Quem é apto para o admitir, admita. (Mateus 19:12 – ALMEIDA, 1993, p.24)

A CNBB, em 2001, por ocasião dos 500 anos do Brasil, editou uma Bíblia Sagrada (*Edição Comemorativa dos 500 anos de Evangelização do Brasil e dos 50 anos da Conferência Episcopal*). Nela, em vez de se referir aos eunucos, o texto modificado, apresenta uma tradução direta:

Jesus disse: “De fato, existem **homens incapazes de casar-se**, porque nasceram assim; outros, porque outros assim o fizeram; outros ainda, por causa do Reino dos Céus se fizeram incapazes do casamento. Quem puder entender, entenda” (Mateus 19:12 – CNBB, 2001, p.1303) (grifos meus)

Ao terminar de ler essa passagem do Evangelho de Mateus, me ocorreu duas questões. Primeiro: parece ser o sujeito eunuco, a referência da época. Parece que é o eunuco o sujeito que reunia o conjunto de características e expressões identitárias que, hoje, somos capazes de definir como a orientação sexual e a expressão de gênero de cada pessoa (voltarei a essa questão, a seguir). E, segundo: Jesus parece solucionar as eternas dúvidas e pesquisas que rondam as Ciências Humanas e Médicas acerca de uma explicação causal para a orientação sexual e a identidade de gênero nas pessoas. Não seria um absurdo dizer que podemos considerar Jesus o primeiro antropólogo da história. De modo impressionantemente simples, ele explica a “origem” dessa expressões identitárias (de sexualidade e de gênero):

- Alguns nasceram assim; é de nascença. – Isso seria uma alusão à origem genética, a algo da essência do indivíduo? Seria, estão, a homossexualidade e as expressões de gênero algo que independe da vontade da pessoa?
- Outros os homens o fizeram. – Estaria apontando para a influência do meio, dos fatores culturais, do caráter construído das identidades sexuais e de gênero? Da possibilidade das pessoas modificarem seus corpos, por exemplo, através da Ciência (a castração, a cirurgia de mudança de sexo, por exemplo, como atividades humanas – “que os homens fazem”)?
- Outros a si mesmos se fizeram – Seria uma referência a capacidade

individual para definir sua identidade, colocando-a como um escolha, uma opção?

Independente das três possibilidades parece que todas elas estão amparadas pela vontade de Deus, ou seja, “por amor do reino dos céus” (DALBOSCO, 1976, p.1082). Quem puder entender, que entenda!

O sujeito cognoscível da História

Para os dias atuais, para aqueles e aquelas que se atormentam com a necessidade de conciliar suas crenças com o apelo de uma Escola mais democrática, mais respeitosa dos direitos humanos, penso que essa passagem nos ajuda a olhar para a história e perguntar: Por que Jesus se utilizou do eunuco para se referir aos homens que não servem para o casamento?

Isso, inevitavelmente nos remete a outras perguntas: Quais são as palavras ou quais são os sujeitos e suas práticas sexuais possíveis de estarem presentes no texto bíblico? O que era cognoscível no tempo em que a Bíblia foi escrita? De quem ela falava e, como é possível concluir que está falando dos sujeitos de hoje? Em que medida é possível usar a Bíblia, hoje, para interpretar todos os sujeitos contemporâneos marcados pelo sexo, pelo gênero e pela sexualidade? Em que medida é possível, hoje, nos utilizarmos de valores morais, definidos num tempo histórico onde o entendimento dos sujeitos mercedores de direitos e de respeito era outro?

Comecei a me dar conta do poderoso processo político – de disputas por significados e de relações de poder – existentes nas reimpressões e adaptações do texto bíblico, quando Daniel Helminiak (1998, p.96) afirmou que na “Nova Bíblia Americana da Igreja Católica” a palavra de origem grega (*arsenokoitai*) havia sido traduzida como “homossexuais praticantes”. Expressão grega, como essa, havia sido traduzida, nas primeiras versões da Bíblia, como “pervertidos”⁸². Mais curioso foi perceber, que, ao longo dos tempos, a palavra “perversão” foi traduzida, em versões distintas do texto religioso, como “homossexuais, sodomitas, molestadores de crianças, pervertidos, pessoas de hábitos infames” (HELMINIAK, 1998, p.96). Isso me levou ao interesse acerca da etimologia das palavras e sua construção num contexto histórico e político,

⁸² Veremos mais adiante, neste artigo, qual foi o entendimento inicial para “perversão” - nos primeiros anos em que a Bíblia foi escrita e difundida (mesmo que verbalmente) as análises semânticas, de palavras originárias do grego, a partir do Velho Testamento, revelam significados distintos.

articulando suas possibilidades de reconhecimento e uso nos dias atuais.

Portanto, quem eram os sujeitos, de sexo, gênero e sexualidade, possíveis de serem compreendidos no tempo em que a Bíblia foi escrita? E, portanto, quem estava mais próximo da referência de Jesus nos versos de Mateus 19? Vamos refletir, um pouco mais, sobre isso.

A primeira Bíblia conhecida pelos cristãos foi a judaica (que se refere apenas ao Velho/Antigo Testamento). O texto original foi escrito em **hebraico**. A primeira tradução foi feita em **grego**. O Velho/Antigo Testamento possui a maior parte escrita em hebraico, contendo alguns capítulos em **aramaico**. O Novo Testamento foi inteiramente escrito em grego. Só o Evangelho de Mateus teve a primeira redação em aramaico. Jesus falava aramaico. Portanto, a etimologia original e legítima das palavras bíblicas deve ter uma história de derivação das línguas citadas: hebraico, grego e aramaico.

A Bíblia “começou a ser escrita pelo ano 1250 a.C., no tempo de Moisés, quando Ramsés II governava o Egito. Sua última parte foi escrita pelo apóstolo São João, em 100 d.C.”⁸³. As histórias bíblicas, mesmo antes de Cristo, eram contadas através de narrativas, fábulas, contos, trechos em missas, cultos. Somente em 1456, quando Johann Guttemberg inventou a imprensa, foi que o texto bíblico pode ser editado e lido por pessoas fora do clero. Em 1456 a primeira Bíblia foi impressa com páginas caracterizadas por apresentar “42 linhas” e em 1460, a segunda Bíblia era “de 36 linhas”. Durante algum tempo foi de uso restrito, mas, gradativamente, foi chegando ao acesso das pessoas. Hoje, é o livro mais vendido e mais lido do mundo.

Portanto, se a Bíblia foi escrita de 1250 a.C. a 100 d.C. ela poderia mencionar, descrever e se utilizar dos seguintes sujeitos – nomeados naquele tempo histórico: o hermafrodita, o pederasta, o eunuco, o efeminado, o castrado, o circuncidado, o celibatário, o sodomita⁸⁴. Chamo a atenção para a linguagem, nesses casos sua pertinência histórica aponta para a forma, restrita no masculino, se referindo, necessariamente, a sujeitos homens.

⁸³ Informação disponível em www.npdbrasil.com.br/religiao/rel_bibliacom.htm#p01. Acesso em 09 maio 2008.

⁸⁴ Sodomita, aqui, deve ser, inicialmente visto como aquele cidadão originário da cidade de Sodoma. Voltarei a discutir, neste artigo, como, na história, a sodomia (como prática sexual) foi acrescentada ao texto bíblico, na Idade Média, somente no século XII, sendo, gradativamente, associada ao sexo anal e, posteriormente ao sexo entre homens. Portanto, uma palavra que teve seus significados alterados ao longo da história.

E nos dias atuais? Quais os sujeitos contemporâneos marcados pelo sexo, pelo gênero e pela sexualidade? ⁸⁵

Quando falo, hoje, em identidades culturais, sobretudo aquelas mais diretamente vinculadas aos sujeitos da Educação Sexual, quero dizer que homens e mulheres são marcados, socialmente, por atributos como o “sexo”, o “gênero” e a “sexualidade”. As pessoas, de um modo geral, não têm nenhuma dificuldade em compreender essas identidades sob o ponto de vista da dualidade e das oposições binárias. Aprendemos que **em relação ao sexo**, os sujeitos sociais são dois: homens e mulheres... Mas hoje, no meu entendimento, os sujeitos marcados pelo “sexo” como atributo identitário, não são dois, apenas, mas pelo menos seis sujeitos que destacarei. Sendo o “sexo” um fator determinado pela biologia dos corpos, hoje convivemos com homens, mulheres, hermafroditos/as, intersexuais, eunucos e transexuais.

Em relação ao gênero, aprendemos que os sujeitos podem ser dois: masculinos ou femininos... No entanto, hoje os sujeitos de “gênero” não são dois, apenas, mas pelo menos oito... Se considerarmos que o “gênero” pode ser entendido como os significados sócio-culturais construídos sobre os corpos biológicos, através de relações de poder, então, as pessoas são masculinas, femininas, andrógenas, travestis, transformistas, *drag queen*, *drag king* e transgêneros.

E **em relação a sexualidade** (orientação sexual) aprendemos que sujeitos são heterossexuais ou homossexuais. Se considerarmos que a sexualidade refere-se ao modo como as pessoas direcionam seu afeto e seu desejo erótico, e estabelecem seus relacionamentos inter-pessoais, então convivemos com pessoas heterossexuais, homossexuais, bissexuais e celibatários.

Os estudos de Michel Foucault afirmam que o processo de nomeação dos sujeitos e o uso de palavras referentes às suas práticas sexuais, foram e são normatizados e utilizados como dispositivo de controle social, mais enfaticamente, a partir do século XVIII. Por exemplo, a palavra homossexual foi inventada, no discurso médico (em 1869) quando, esta prática, nomeada pela medicina como “homossexualismo”, foi, pelo entendimento da época, considerada doença. Passou-se a nomear também, o sujeito heterossexual (palavra inventada em 1899) (FURLANI,

⁸⁵ Para nossas reflexões neste artigo, toda vez que eu me referir ao texto bíblico estarei apresentando os resultados de pesquisa/consulta feita, na integralidade do texto, Antigo e Novo Testamento, em www.bibliacatolica.com.br, Bíblia Ave Maria.

2007, p.153) ⁸⁶. Transexuais, transgêneros e intersexuais, transformistas, *drag queen* e *drag king*, também são termos recentes, criados para nomear certos sujeitos que passaram a ser reconhecidos apenas no século XX – embora distintas culturas, em distintas temporalidades, mostram comportamentos, muitas vezes similares e reconhecíveis a esses sujeitos, embora, não identificados e tampouco, nomeados.

Texto bíblico – os sujeitos possíveis e os improváveis.

Mencionei, anteriormente, que considerando o período histórico em que o texto bíblico foi escrito (de 1250 a.C. a 100 d.C.) alguns sujeitos já podiam ser nomeados, descritos e compreendidos: o hermafrodita, o pederasta, o eunuco, o efeminado, o castrado, o circuncidado, o celibatário, o sodomita.

A existência de sujeitos hermafroditos (propositadamente no masculino) remonta a Antiguidade Clássica – a sociedade Grega. **Hermafrodito** (grego antigo: *Ἡρμᾶφροδίτης*) era um deus grego, filho de Afrodite e de Hermes. Este representava a fusão dos dois sexos e não tinha gênero definido. O mito conta a lenda de um menino extremamente bonito, que se transformou posteriormente num ser andrógino por haver se unido à ninfa Sálmacis. Foi a partir deste mito que se batizou os conceitos de hermafrodita e hermafroditismo (Márcia VILLAS-BÔAS, 1995). Na obra literária “Metamorfoses”, de Ovídio (43 a.C.–17 d.C.) o sujeito hermafrodito era cognoscível: [...] “seus corpos são misturados e já não são dois, mas um único aspecto (...) já não são dois seres e, todavia, participam de uma única natureza; e sem que se possa dizer que é uma mulher nem uma criança, o aspecto não é nem de um, nem de outro, ao mesmo tempo em que é dos dois” ⁸⁷.

Parece que os sujeitos hermafroditos, além de nomeados, já tiveram certo reconhecimento histórico. Quando Michel Foucault (1982) elaborou o prefácio do livro

⁸⁶ O discurso médico, a partir do século XX irá re-significar os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, bem como, esses sujeitos, de modo positivo, não os considerando mais doença, patologia, perversão ou disfunção: Em 1984, a Associação Brasileira de Psiquiatria aprovou, em Resolução, a oposição “a toda discriminação e preconceito contra os homossexuais de ambos os sexos”. Em 1985, o Conselho Federal de Medicina (Brasil) afirma que o relacionamento afetivo e sexual entre pessoas do mesmo sexo não deve ser visto como doença. Em 1994, a OMS (Organização Mundial de Saúde) exclui definitivamente da classificação internacional de doenças o código 302., que até então rotulava a homossexualidade como “desvio e transtorno sexual” (desde 1948). Em 23/março de 1999 o Conselho Federal de Psicologia (Brasil) estabeleceu normas para a atuação do/as psicólogos/as em relação a “orientação sexual”: ninguém deve ser submetido a qualquer “tratamento de cura”.

⁸⁷ www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br.

“Herculine Barbin - O Diário de um hermafrodita” ele discorreu acerca da questão: “Precisamos *verdadeiramente* de um *verdadeiro* sexo?”, e afirmou:

Na Idade Média, os sujeitos hermafroditos eram aqueles em quem se observava uma justaposição de caracteres corporais de ambos os sexos, em proporções que podiam ser variáveis. Cabia ao pai ou ao padrinho fazer uma escolha e, no momento do batismo, fixar o sexo escolhido. Entretanto, na idade adulta, no momento de se casar, o/a hermafrodita estava livre para decidir um sexo e estabelecer uma identidade definitiva, que não poderia mais mudar, devendo ser conservada até o final de seus dias (FOUCAULT, 1982; ERIBON, 1996 apud FURLANI, 2005, p.48).

Embora possamos considerar que hermafroditos/as eram sujeitos, possivelmente, cognoscíveis para o tempo em que as Sagradas Escrituras foram escritas, não há nenhuma citação nominal, nas Bíblias recentes, para esses sujeitos.

A partir do século XX, tanto no contexto dos discursos médicos, quanto no interior da militância LGBTTT, vem se consolidando o uso do termo intersexual (e intersexualidade) para os casos humanos, descritos como hermafroditismo. **Intersexual**, segundo o *Dictionary.com Unabridged* (2006), é um termo tem sua origem entre os anos de 1915–1920, criado pela medicina recente, para denominar pessoas que apresentam dúvidas para o diagnóstico de seu verdadeiro sexo. Isto ocorre face a anomalias genitais (principalmente) e extragenitais o que torna a genitália, ao nascimento, com aspecto ambíguo – daí a expressão “genitália ambígua”⁸⁸.

Paula Sandrine Machado (2006), no artigo intitulado “*No fio da navalha: reflexões em torno da interface entre intersexualidade, (bio)ética e direitos humanos*”(2006) apresenta um inquietante estudo, com familiares e pessoas definidas como intersexuais, em Hospital Público, do Estado do Rio Grande do Sul. As reflexões apresentadas problematizam realidades, para muitas/os de nós, desconhecidas: a história de famílias cujos filhos/as nascem com sexo indefinido; os protocolos de tratamento

⁸⁸ Machado (2006, p.19) descreve os “estados intersexuais”, segundo o discurso médico: 1. hermafroditismo verdadeiro (presença de tecidos ovariano e testicular); 2. pseudo-hermafroditismo feminino (presença de ovário, cariótipo 46XX, Órgãos internos femininos, genitália externa ambígua); 3. pseudo-hermafroditismo masculino (presença de testículos, sexo cromossômico 46XY, genitália externa “feminina” ou ambígua); 4. disgenesia gonadal mista (gônadas com alterações). Menciona a autora (p.21), a Resolução n.1.664/2003, do Conselho Federal de Medicina, (DOU, 13 maio 2003) que define as normas técnicas ao tratamento de pacientes portadores de anomalias de diferenciação sexual. O artigo 1º descreve a intersexualidade e o artigo 2º. Assegura a investigação precoce para a definição adequada do gênero e tratamento em tempo hábil.

médico vigentes; as intervenções cirúrgicas e hormonais, logo após o nascimento, a que se submetem essas crianças; os impasses éticos da tomada de decisão em definir o sexo da pessoa (p.16).

A pesquisadora entrevistou dezesseis adolescentes, na faixa etária de 12 a 26 anos, diagnosticados “intersex” ao nascimento, que haviam feito alguma cirurgia de correção da genitália e que estavam em tratamento hormonal (p.17). Embora esses jovens não se auto-denominem de “intersex”, essa nomenclatura é reconhecida nos discursos do campo da saúde (medicina, psicologia) e jurídico, bem como, pelos sujeitos integrantes da políticas de identidade intersexual (p.18).

Machado (2006) nos chama a atenção para “as insuficiências contidas na imposição social do sistema binário de sexo e gênero [...]” (p.16) que vem sendo questionado, sobretudo para aqueles que buscam tirar o estigma de patologia desses sujeitos. Sem dúvida, a existência contemporânea desses sujeitos deverá acentuar as discussões em torno dessa identidade, em breve, no contexto social e na Escola. No momento, para nosso exercício reflexivo do discurso religioso, ao longo da história, podemos afirmar que o/a intersexual não são termos nominativos e identitários possíveis de serem encontrados no texto bíblico – e não o são.

Os/as **transexuais** são pessoas que, nascidas homens ou mulheres sem quaisquer problemas de ordem biológica, desejam e se sentem pertencentes ao outro sexo. Portanto, buscam a mudança de sexo, muitas vezes, recorrendo a cirurgia de redesignação sexual. As primeiras cirurgias foram feitas na década de 1950, nos EUA – q e nos permite afirmar que esses sujeitos são invenção nominal do século XX ⁸⁹. Para Tereza Vieira (2000),

o direito à busca do equilíbrio corpo-mente do transexual, ou seja, à adequação de sexo e prenome, está ancorado no direito ao próprio corpo, no direito à saúde (Artigos 6º e 196 da Constituição Federal), principalmente, no direito à identidade sexual, a qual integra um poderoso aspecto da identidade pessoal (p.91).

⁸⁹ As cirurgias de mudança de sexo começaram nos EUA e Chistine Jorgensen é considerada a primeira transexual – submeteu-se as cirurgias entre os anos de 1952 a 1954 (ano que fez a vaginoplastia). Outra transexual é April Ashley, também norte-americana, que modificou seu corpo entre os anos de 1958 a 1960 (cf. CONWAY, Lynn, 2008).

Parece inequívoco, que o campo da ciência médica começará a falar desses sujeitos, a partir do século XX.

É necessário, a meu ver, visitar alguns autores que escreveram acerca da transexualidade para contextualizar esses sujeitos que começam a aparecer na literatura médico-psiquiátrica por volta de 1953 (CASTEL, 2001, STOLLER, 1982). A maior parte das discussões acerca desses sujeitos é oriunda do campo da psicologia e medicina, sendo poucos os trabalhos de outras áreas que falam sobre esses sujeitos, principalmente no Brasil (VENCATO, 2002, p.15).

Hoje, no mundo, são muitos os países que reconhecem os direitos dos/as transexuais, amparados no entendimento de que, para felicidade humana, o “sexo psicológico” e a “identidade de gênero” são mais importantes do que a “biologia original” da pessoa. Países como os EUA, Alemanha, Itália, Suécia, Holanda, Canadá, Dinamarca, Finlândia, Noruega, Bélgica, Luxemburgo, França, Suíça, Portugal, Turquia, Peru, Brasil possuem formas legais para transexualidade (VIEIRA, 2000). Em março de 2007, a Espanha aprovou a “Lei da Identidade de Gênero” que autoriza transexuais a mudarem de nome e de registro civil sem a obrigatoriedade da cirurgia de redesignação sexual ⁹⁰.

Se o olhar para a história nos permite concluir que a invenção do sujeito transexual é uma construção do século XX, contudo, o desejo de mudar de sexo parece estar presente na humanidade há mais tempo. Segundo Oswaldo Souza (1983) o Antigo Egito foi uma civilização que se originou a quatro mil anos a.C., de um povo de tribos nômades e clãs, que gradativamente, foram ocupando a região ao longo da margem do Rio Nilo, situada ao nordeste da África (entre o Mar Mediterrâneo, o Sudão, o Mar Vermelho e o deserto da Líbia). Foi no período conhecido como Novo Império Egípcio (de 1.580 a.C. a 525 a.C.) que se destacaram os Faraós Tutmés III e Ramsés II. A História conta que “quando Tutmés III – o Grande, estendeu os domínios Egípcios sobre a Síria e a Palestina, sua irmã, Hatshepsut, neste período, proclamou-se do sexo masculino” (SOUZA, 1983, p.15).

Os estudos históricos de Rosane Volpato (2005) nos esclarecem que Hatshepsut era a filha do faraó Thutmose I e sua rainha Ahmose. Hatshepsut foi esposa de Tutmés I, mas não tiveram filhos homens. Após a morte do faraó, subiu ao trono um de seus

⁹⁰ Ver reportagem em www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u106428.shtml. Acesso em 10 maio 2008.

filhos ilegítimos, que adotou o nome de Tutmés II e que para ser aceito foi obrigado a casar-se com Hatshepsut (afinal, o que hoje nossa sociedade condena como incesto era, para as sociedades egípcias, uma prática comum). Quando Hatshepsut se torna viúva novamente, seu enteado Tutmés III, que tinha direito de subir ao trono, era jovem demais para governar. Ela tomou para si o cajado, o mangual, as coroas e até mesmo a barba real tornando-se o novo Faraó. Sendo assim, Hatshepsut serviu a princípio como regente, mas conseguiu usurpar o trono de Tutmés III e se tornar, com direito a todas as honras, “o Faraó” do Egito (de 1503-1482 a.C.).

Seria esta a primeira transexual da história? Parece que a literatura mitológica grega também visibilizou esta possibilidade humana: Tirésias foi um adivinho famoso. O mito conta que, na adolescência foi ao monte Citorão e encontrou um casal de serpentes venenosas copulando. Tirésias matou a fêmea e imediatamente se transformou em mulher. Sete anos mais tarde, voltou ao mesmo monte Citorão e, encontrando a mesma cena das cobras copulando, matou o macho e se transformou novamente, agora, em homem (BRANDÃO, Junito, 1991, p.451).

Embora sendo a possibilidade de mudar de sexo algo presente na humanidade, mas, considerando que a palavra transexual, como forma nominativa desses sujeitos é um construto do século XX, como é de se esperar, não há nenhuma citação na Bíblia para transexuais ⁹¹.

Travestis, segundo Willian Peres (2007), são pessoas que se identificam com a imagem e estilo do sexo oposto e que desejam e se apropriam de indumentárias e adereços de sua estética. Realizam com frequência a transformação de seus corpos através da ingestão de hormônios e/ou da aplicação de silicone industrial. Podem fazer cirurgias de correção estética e de próteses, o que lhes permitem se situar dentro de uma condição agradável de bem estar bio-psico-social.

Colin Spencer (1996) menciona pelo menos 10 tribos da Melanésia onde há rituais em que participam alguma forma de travestismo (p.24) ⁹². O *berdache* – um tipo de travesti socialmente aceitável, foi descrito por estudos antropológicos, em mais de

⁹¹ Recomendo que a/o leitora assistam o filme TRANSAMÉRICA – (2005). Direção e Roteiro: Duncan Tucker; Origem: EUA; Duração: 103 minutos; Indicado aos Oscar: de Melhor Atriz (Felicity Huffman) e Canção Original (*Travelin' Thru*). Ganhou o Globo de Ouro de Melhor Atriz – Drama. No centro do roteiro há uma transexual aguardando o momento em que fará a cirurgia de mudança de sexo. Na última hora descobre que possui um filho adolescente, sendo orientada, pela psicóloga, a procurá-lo. Considero uma das personagens com maior dignidade que o cinema recente mostrou.

⁹² Melanésia - inclui a Papua Nova Guiné, as Ilhas Solomon, Vanuatu, Kanaky (Nova Caledônia), Fiji,

113 tribos da América do Norte (p.26). Na mitologia grega, segundo Junito Brandão (1991), há inúmeras situações onde as pessoas se travestem do sexo oposto: “Enômao, apaixonado por Dafne, travestiu-se de mulher para conquistá-la ou raptá-la” [...] (p.49); “Neoptólemo foi concebido à época em que Aquiles, travestido de moça, foi escondido de sua mãe Tétis, entre as filhas do rei de Ciro. A finalidade é que o herói não participasse da Guerra de Tróia, para não falecer jovem, embora glorioso” (p.163). [...] Tirano da ilha de Cefalônia, violentava as filhas antes de as mesmas se casarem. [...] Um dia Nestor, pretendente à mão de uma delas, matou o pai incestuoso, travestido de mulher, apunhalou-o, assumindo o governo da ilha (p.330-331).

Embora a possibilidade de usar roupas pertencentes ao sexo oposto, fizesse parte do imaginário mitológico da Antiguidade Clássica, não há nenhuma menção nominal a travesti no texto bíblico.

O **transformismo**, dentro da chamada cultura gay, pode ser considerado uma atividade profissional de travestis, mas, não necessariamente. Os/as transformistas são pessoas que se vestem, usam roupas do sexo oposto e, com isso, fazem shows musicais, dublagens de artistas conhecidos e famosos – uma atividade artística que não está restrita a uma orientação sexual específico ou, restrita a homossexualidade. No Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p.708) transformista é apresentado como sinônimo de **Drag queen** e **Drag king** – etimologicamente definidos nos anos de 1960-1965 (*Dictionary.com Unabridged*, 2006).

As “drags” são fenômeno datado dos anos 80, do século XX.

As *drag queens*, de modo geral, são homens que se transvestem, mas sem o intuito de se vestir de mulheres, mesmo que de forma caricata. [...] re-inventam um feminino exagerado em sua representação, porém sem debochar do “ser mulher”. [...] as *drags* buscam, tal qual os/as travestis, certa aproximação dessa “mulher” que levam a público, muito embora a completa identificação nunca seja o resultado almejado. A maquiagem de uma *drag queen* jamais estará borrada, suas roupas nunca estarão rasgadas (a não ser que o papel que desempenhem naquele momento o exija), e, ao menos em Santa Catarina, uma *drag* jamais aparecerá “montada” em público sem antes passar por um processo de depilação de quase todo o corpo, inclusive das sobrancelhas, que podem perder apenas os pêlos excedentes

ou adquirirem um contorno bastante fino (VENCATO, 2002, p.02-03).

Nos países de língua inglesa, a palavra *drag*, sozinha, designa *cross-dressing* de qualquer ordem: travestismo, fetichismo, *drag kings*, vestir roupas “do sexo oposto” e, claro, *drag queens* (PANATI, 1998 apud VENCATO, 2002, p.05). Neste contexto, surge o termo **transgênero**, de uso mais efetivo e corrente a partir do final dos anos de 1990 “para designar algumas das pessoas que praticam *cross-dressing*” (VENCATO, 2002, p,10).

Os termos “transgênero e *cross-dressing*... [...] ambos enquanto fenômenos que trabalham com manifestações de transvestismo, ou seja, enquanto apropriação de roupas e signos femininos por sujeitos de que socialmente se esperava que usassem/se apropriassem de signos masculinos (ou, em outros contextos, vice-versa)” (VENCATO, 2002, p.09).

Transgêneros são marcados pelo atributo identitário “gênero” e, portanto, esses sujeitos, homens e/ou mulheres, podem ser homossexuais, heterossexuais ou bissexuais – o que aponta para o caráter independente da expressão de cada identidade cultural.

No Brasil, desde 2004, o dia 29 de janeiro se comemora o Dia da Visibilidade e do Orgulho Trans (Travestis, Transexuais e Transgêneros). Neste ano, o Congresso Nacional aprovou a Campanha do Ministério da Saúde, do Programa Nacional DST/AIDS, intitulada "*Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida*".

Como era de se esperar, não há qualquer menção no texto bíblico aos termos nominais transformista, *drag queen*, *drag king*, transgênero ou *cross-dressing*.

Pessoas **andrógenas** são aquelas que apresentam aspecto masculino e feminino, em evidência, no corpo, no sentido de aparência – que aponta para uma dubiedade no gênero. A palavra “androginia” tem origem etimológica no grego, nos estudos de botânica e zoologia e equivale a fusão de “*andros*” = macho/masculino + “*gyné*” = fêmea/feminino, para se referir a plantas com flores mistas (Ramiz GALVÃO, 1994, p.50). Em se tratando de biologia, por exemplo, é quando falamos de animais (minhoca) ou flores de plantas (laranjeira) que apresentam os dois sexos, e, no campo das ciências biológicas, androginia é definida como sinônimo de hermafroditismo (José Luis,

SOARES, 1993). Para espécie humana pessoas andrógenas, o são, apenas na aparência, no comportamento, nas roupas, misturando elementos que, culturalmente a sociedade definiu como sendo próprio do masculino e do feminino.

A **pederastia** é uma prática descrita na Antiguidade Clássica (1200 a.C. a 146 a.C. – Grécia; 753 a.C. a 476 d.C. – Roma). Na sociedade grega era o relacionamento, afetivo, social, intelectual e sexual de um homem mais velho (o pederasta) com um garoto a partir dos 12 anos. Para Maurice Sartre (1991), as relações pederásticas, reconhecidas e valorizadas, envolviam um jovem entre os 12/13 anos e os 17/18 anos, e um homem com não mais que 40 anos (p.69) e podia ser vista como uma “prática necessária aos ritos de passagem da juventude cívica” (p.64).

A relação pederástica não pode ser comparada com a moderna relação "homossexual". “Na Grécia não existiam palavras para designar o que chamamos de homossexualidade e heterossexualidade porque simplesmente não existia a idéia de ‘sexualidade’. A sexualidade é uma construção cultural recente, como mostrou Foucault” (Jurandir FREIRE COSTA, 1994).

Pederasta ou pederastia não são citados, nenhuma vez, no texto bíblico ⁹³.

O **eunuco** é o indivíduo castrado. Aquele cujas glândulas sexuais (os testículos) foram removidas antes da puberdade. “Em certas épocas, a castração era realizada para preservar a voz de soprano de meninos de coro, e também em guardas de haréns, impossibilitando-os de seduzir mulheres sob sua guarda” (GOLDENSON & ANDERSON, 1989, p. 102). Os eunucos podem, também, ser homens efeminados e **efeminado** é mencionado nos textos bíblicos recentes duas vezes: em Jó (36, 14) ⁹⁴ e em I Coríntios (6, 9) na repetida passagem que aponta aqueles que “Não herdarão o Reino de Deus”. Não vos enganeis: nem os impuros, nem os idólatras, nem os adúlteros, nem os efeminados, nem os devassos, [...].

O mais antigo registro de castração intencional, para criar eunucos, vem da cidade suméria de Lagash, no século 21 a.C. e a prática de castração de jovens cantores

⁹³ Voltarei a esse modelo de sexualidade, mais a frente, neste artigo, quando discutir a importância histórica concedida a posição ocupada no ato sexual (ativo ou passivo).

⁹⁴ Jó (36) [...] 5. Deus é poderoso, mas não é arrogante, é poderoso por sua ciência: 6. não deixa viver o mau, faz justiça aos aflitos, 7. não afasta os olhos dos justos; e os faz assentar com os reis no trono, numa glória eterna. [...] 13. Os corações ímpios são entregues à cólera; não clamam a Deus quando ele os aprisiona, 14. morrem em plena mocidade, a vida deles passa como a dos efeminados. 15. Mas Deus salvará o pobre pela sua miséria, e o instrui pelo sofrimento.

teve início no século XVI, tendo surgido devido à necessidade de vozes agudas nos coros das igrejas da Europa Ocidental, já que a Igreja Católica Romana não aceitava mulheres no coro. O mais famoso *castrato* do século XVIII foi Carlo Broschi, conhecido por Farinelli.

As 55 (cinquenta e cinco) citações bíblicas para eunuco o credenciam a ser “o sujeito cognoscível da época. O eunuco era “o sujeito” pelo qual o discernimento da época permitiria se referir a todos os homens, questionados pelo ponto de vista da adequação e da expressão de seu sexo, gênero e sexualidade. Nenhum outro sujeito é tão citado, na Bíblia, como ele ⁹⁵.

Sodomita é o nome conferido aquela pessoa originária, natural, habitante da cidade de Sodoma. Comentei, anteriormente, que a primeira Bíblia conhecida pelos cristãos foi a judaica (que se refere apenas ao Velho Testamento). O texto original foi escrito em **hebraico**. A primeira tradução foi feita em **grego**. O Antigo Testamento possui a maior parte escrita em hebraico, contendo alguns capítulos em **aramaico**. Uma vez que essa cidade é integrante da narrativa do Velho/Antigo Testamento, sua origem semântica poderia, então, derivar do hebraico, do grego ou do aramaico.

Sodoma e Gomorra derivam do grego⁹⁶. Sodoma (grego = Σόδομη), é palavra integrante do “*Dicionário do Grego do Novo Testamento*” (RUSCONI, Carlos, 2005, p.422). No entanto, a palavra sodomia, como pratica sexual (sodomizar alguém), só foi acrescentada no texto bíblico no século XII d.C., ou seja, por volta dos anos de 1100 e 1200 (HELMINIAK, 1998, pág. 96). Segundo Harper (2001) sodomia é uma palavra que vai aparecer citada em textos, a partir de 1297, *sodomie*, lit. "pecado de Sodoma" – [...] cidade moralmente corrupta na antiga Palestina, destruída com a vizinha Gomorra, pelo fogo do céu (Gênesis 18-19). Praticar sodomia foi um termo cunhado em 1868 (HARPER, Douglas, 2001).

<http://www.bibliacatolica.com.br/busca/01/1/efeminados>.

⁹⁵ Gênesis 37,36; I Samuel 8,15; I Reis 22,9; II Reis 8,6; II Reis 9,32; II Reis 18,17; II Reis 20,18; II Reis 23,11; II Reis 24,12; II Reis 24,15; II Reis 25,19; I Crônicas 28,1; II Crônicas 18,8; Judite 12,10; Ester 1,10; Ester 1,12; Ester 1,15; Ester 2,3; Ester 2,14; Ester 2,15; Ester 2,21; Ester 2,23; Ester 4,4; Ester 4,5; Ester 6,2; Ester 6,14; Ester 7,9; Ester 12,1; Ester 12,6; Sabedoria 3,14; Eclesiástico 20,2; Eclesiástico 30,21; Isaías 39,7; Isaías 56,3; Isaías 56,4; Jeremias 29,2; Jeremias 34,19; Jeremias 38,7; Jeremias 38,9; Jeremias 39,3; Jeremias 39,13; Jeremias 41,16; Jeremias 52,25; Daniel 1,3; Daniel 1,3; Daniel 1,7; Daniel 1,8; Daniel 1,11; Daniel 1,18; São Mateus 19,12; Atos dos Apóstolos 8,27; Atos dos Apóstolos 8,30; Atos dos Apóstolos 8,34; Atos dos Apóstolos 8,36; Atos dos Apóstolos 8,38; Atos dos Apóstolos 8,39.

⁹⁶ *Sodom and Gomoraah - Etymology – The American Heritage® Dictionary of the English Language, Fourth Edition Copyright © 2006 by Houghton Mifflin Company. Published by Houghton Mifflin Company. All rights reserved. 2006.*

Primeira reflexão: ao que tudo indica, então, a história, não apenas criou a palavra sodomia (como prática sexual a ser reprovada) num período posterior a escrita das Sagradas Escrituras, mas, tudo sugere que a Igreja, convenientemente, alterou seu significado ou, pelo menos, o associou, restritamente, a um tipo de prática sexual (o sexo anal) e a um modelo de relacionamento (entre pessoas do mesmo sexo). Veremos, a seguir, os passos dessa construção. Para isso, faremos nossa segunda reflexão a partir de uma constatação e de uma questão: O sujeito sodomita é citado 10 vezes, na Bíblia⁹⁷. Mas, de que sodomita os textos bíblicos, de hoje, se referem? Se a Bíblia, inspirada pelo Espírito Santo, foi escrita entre 1250 a.C. a 100 d.D. quem é esse sodomita e o que é essa sodomia acrescentada, no Séc XII, ao texto religioso cristão? E porque esse entendimento interessa à Educação Sexual e a construção de uma sociedade de respeito às diferenças, de menos preconceito e de superação das intolerâncias?

É, sem dúvida, a passagem de I Coríntios a mais utilizadas por religiosos fundamentalistas para legitimar a “desaprovação de Deus” pela comunidade LGBTTTT que, no século XX e XXI tem reivindicado direitos civis, jurídicos e sexuais. Trata-se da narrativa de descreve aqueles “que não herdarão o Reino dos Céus”, entre eles, os efeminados e os sodomitas. Os eunucos, não são citados (não é curioso isso! Parece que, sem dúvida, Jesus explicou e aprovou a existência dos eunucos).

Mas, considerando que a Bíblia começou a ser escrita pelo ano 1250 a.C e sua última parte foi escrita pelo apóstolo São João em 100 d.C.... Considerando que a Bíblia foi impressa somente em 1456, quando Guttemberg inventou a imprensa e, desde então, são inúmeras as suas revisões, alterações, inclusões, exclusões... Considerando que o sujeito homossexual foi inventado no Século XIX, em 1869, quando o médico húngaro Karoly Benkert inventou a palavra ‘homossexualismo’” (FURLANI, 2007, p.153)... Considerando que ao longo da história nem sempre o entendimento de “pecado de Sodoma” foi associado ao sexo anal e este, ao ato sexual praticado por dois homens... Pergunto: Seria possível, ter certeza, que o sodomita narrado em I Coríntios é uma referência precisa dos homossexuais de hoje? E se o for, então a Bíblia condena o relacionamento entre dois homens (os supostos sodomitas – praticantes de sexo anal) mas autoriza o relacionamento entre duas mulheres?

⁹⁷ Em ALMEIDA (1994) – Bíblia Corrigida e Revisada, sodomita será citado em: Deuteronômio 23:17; Deuteronômio 23:18; 1 Reis 14:24; 1 Reis 15:12; 1 Reis 22:47; 2 Reis 23:7; Jó 36:14; 1 Coríntios 6: 9; 1 Coríntios 6:10; 1 Timóteo 1:10. Para versão em inglês da Bíblia do Rei James são encontradas 06 aparições para sodomita: (Deuteronomy 23,17); (1 Kings 14,24); (1 Kings 15,12); (1 Kings 22,46); (2 Kings 23,7); (Wisdom of Solomon 19,14).

Uma boa ajuda pode vir da combinação de estudos históricos, etimológicos, lingüísticos e semânticos. Ao longo da história é possível perceber que a palavra sodomia possuiu, pelo menos, quatro significados distintos:

- O PRIMEIRO SIGNIFICADO de SODOMIA na História = originalmente, ela se referiu ao que era relativo a Sodoma (cidade bíblica de completa licenciosidade sexual e perversão – **falta de hospitalidade** (HARPER, 2001). Perversão aqui, ainda neste momento histórico, referia-se a maldade, a completa promiscuidade sexual, a desonestidade generalizada. “Os homens de Sodoma era maus e pecadores diante do Senhor” (SPENCER, 1996, p.60).

Orígenes, (185 - 254) foi mestre de famosa Escola de teologia em Alexandria (Egito) no séc. III ⁹⁸. Ele “analisou a história das duas cidades e interpretou-a em termos de hospitalidade”; embora estivesse mais preocupado com o ato incestuoso das filhas de Lot, pois parece que o incesto se constituía, no Antigo Testamento, uma “venerável tradição” (SPENCER, 1996, p.62).

Segundo a Bíblia, Sodoma foi destruída, juntamente com sua vizinha, a cidade de Gomorra ⁹⁹. Spencer (1996) sugere que Sodoma e Gomorra, assim com as demais cidades ocupantes da planície da Jordânia, eram cidades que adoravam ídolos pagãos, fazedoras de cultos da prostituição (comum na Mesopotâmia). Mas por que Deus escolhe apenas duas cidades para destruir, integralmente, com sua punição?

O terremoto e holocausto observados à distância devem ter sido

⁹⁸ “Nessa época, os pensadores cristãos tentavam penetrar nos dados do Evangelho mediante o instrumento da filosofia ou da sabedoria humana (grega) anterior a Cristo. A teologia ainda estava em seus primórdios; as fórmulas oficiais da fé da Igreja eram então muito concisas; em conseqüência, ficava margem assaz ampla para que o estudioso propusesse sentenças destinadas a elucidar, na medida do possível, os artigos da fé. Orígenes entregou-se a essa tarefa, servindo-se da filosofia do seu tempo e, em particular, da filosofia platônica. Ao realizar isso, Orígenes fazia questão de distinguir explicitamente entre **proposições de fé**, pertencentes ao patrimônio da Revelação cristã e **proposições hipotéticas**, que ele formulava em seu nome pessoal” Disponível em http://www.psleo.com.br/he04_origenes.htm. Acesso em 10 agosto 2008.

⁹⁹ “Sodoma e Gomorra eram duas, das cinco cidades da planície da Jordânia. Vestígios arqueológicos indicam que a área era fértil na Idade do Bronze (2.000 a 1.500 a.C.) já que a água doce fluía para onde, hoje, é conhecido como Mar Morto. As cidades foram devastadas por um terremoto por volta de 1.900 a.C. que provocou o incêndio das reservas naturais de petróleo existentes na área, causando um desastre que deve ter sido extraordinariamente dramático e aterrorizante; uma visão inesquecível que passou de geração a geração. O Livro de Gênesis é uma compilação que os estudiosos datam de três épocas diferentes. Parte foi escrita por volta de 900 a.C., cerca de 1000 anos depois do terremoto que destruiu as duas cidades. Outras partes foram escritas nos séculos VII e V a.C.” (SPENCER, 1996, p.59).

uma visão terrível. De repente, cidades vivas, com pessoas e animais, mercados movimentados, templos e palácios, eram destruídas sem aviso [...]. Para encontrar sentido num acontecimento desses, a melhor explicação era a da punição divina aos pecados humanos. O crime parece ainda mais significativo por não ter sido nomeado com precisão, ensejando a que os autores, tradutores e intérpretes posteriores pudessem ser específicos e usassem a história para seus próprios objetivos (SPENCER, 1996, p.62).

- O SEGUNDO SIGNIFICADO de SODOMIA na História = o termo foi por muito tempo também utilizado para designar “**qualquer acto sexual não reprodutivo**” (www.pt.wikipedia.org). “Qualquer das diversas formas de **intercurso sexual não-natural ou anormal**, especialmente **intercurso anal** ou **bestialidade**” (HERITAGE, 2006). Bestialidade refere-se a prática sexual com animais (Dic. Eletrônico HOUAISS, 2000).

Para Nick Gier (2008), no artigo *The Real Meaning of Sodomy* (O real significado de sodomia), o termo foi cunhado, aproximadamente, em 1050, por Santo Pietro Damiani (Peter Damian, Saint [1007-1072]) – Reformador italiano, ele, denominava, vagamente, "o pecado de Sodoma" e, na época, incluiu a **masturbação** como uma forma de sodomia. Santo Tomás de Aquino (1224-1274) definirá a sodomia como o segundo pior crime (ficando atrás apenas do assassinato). No seu entendimento, o sêmen masculino só deveria ser depositado no ventre feminino, portanto, aqueles que se masturbam, que se ocupam do **sexo oral** e aqueles que usam **contraceptivos** são todos sodomitas! Se o pecado da sodomia é a prática do sexo não-procriativo, então cada ser humano sexualmente ativo era um sodomita! (GIER, 2008).

Ronaldo Vainfas (1997), se referindo a prática da sodomia, afirmará que no século IX, o bispo Hincmar de Reims (806 a 882) a identificaria com diferentes atos *contra natura* (contra natureza), “incluindo a emissão de sêmen com uma freira, um parente, a mulher de outrem, mulheres grávidas, animais, homens, e até por meio da manipulação solitária do pênis. Sodomia, fornicação e luxúria eram quase sinônimos na teologia moral da Alta Idade Média [...] (p.153).

Spencer (1996), também se referindo ao arcebispo e teólogo Hincmar de Reims, afirma que ele muito influenciou o pensamento cristão e colocava os atos sexuais entre homens no mesmo *status* de pecado como a preguiça e a gula. Na época, [...] a Igreja via o adultério, a fornicação e a bestialidade como atos muito mais sérios” (p.98) que o

sexo entre dois homens.

“Na tradução bíblica do rei James a palavra ‘sodomita’ não tinha ainda a acepção moderna. Na época ela traduzia todos os atos sexuais de qualquer tipo, entre pessoas dos dois sexos, que não fossem a penetração vaginal na posição ortodoxa” (SPENCER, 1996, p.57; 98).

- O TERCEIRO SIGNIFICADO de SODOMIA na História = será sinônimo de **sexo anal**, independente da sexualidade (orientação sexual) da pessoa, e, portanto, também possível entre pessoas do sexo oposto: sodomia é o “coito anal entre indivíduos do sexo masculino ou entre um homem e uma mulher” (Dic. Eletrônico HOUAISS, 2000).

A moral cristã, a partir dos séculos XI e XII, empenhada em garantir o casamento como sacramento religioso e confinar o sexo à cópula conjugal, restringirá o entendimento de sodomia a “cópula entre indivíduos do mesmo sexo ou até de sexo diferente e com mais frequência o coito anal homossexual ou heterossexual”. E ao contrário do período anterior, onde era tratada com certa indulgência, a sodomia passará ao ápice dos pecados da luxúria, máximo vício *contra natura* – posição que nos “séculos XIII e XIV, alternava com a bestialidade” (VAINFAS, 1991, p.154).

Para Spencer (1996), Israel opunha-se as tradições e aos costumes gregos – que claramente celebravam o amor entre homens. Os textos religiosos, escritos e reescritos “foram uma tentativa urgente de defender Israel de tal influência” (p.65). O autor menciona o Mishná (escrito em 200 d.C.) e o Talmude que passam a condenar à morte, atos sexuais entre homens – o Código Sagrado e a literatura rabínica e judaica expressavam esse receio.

A cultura ocidental herdou esse medo numa tal medida que ele permanece vigorosamente vivo hoje, alimentando a homofobia e a injustiça. Com certeza, muito do Levítico e do Deuteronômio, assim como citações paulinas do Novo Testamento, tornou-se a pedra fundamental das denúncias fundamentalistas de hoje. Os fundamentalistas parecem não se dar conta das distorções resultantes de traduções inadequadas ou incompetentes, que orientam todos os textos antigos, de modo que o sentido original pode ser facilmente mal interpretado (SPENCER 1996, p.65).

No francês moderno, a palavra “sodomie” (e sodomía do espanhol moderno) é usada exclusivamente para o sexo anal penetrativo (por pênis ou por vibrador). No

alemão moderno, a palavra “Sodomie” não tem nenhuma conotação de sexo anal ou oral, e se refere especificamente, o zoofilia; o mesmo para a palavra norueguesa “sodomi” e o “sodomia polonês” (GIER, 2008).

- O QUARTO SIGNIFICADO de SODOMIA na História = Este é o conceito mais recente e restrito, pois apresenta sodomia como a “**relação sexual de homem com homem ou de mulher com mulher**” (Dicionário MICHAELIS Eletrônico, 2000). Essa versão moderna indiscutivelmente constrói e apresenta a sodomia como sinônimo de homossexualidade (relacionamento entre pessoas do mesmo sexo).

É curioso perceber como a sexualidade das mulheres é pouco citada na História – excetuando-se aquelas confinadas ao patriarcado e ao casamento cristão, e/ou aos olhares que as ciências médicas assumem no papel de determinação da norma e de controle de seus corpos. Por exemplo, é a partir do século XVI que a “mulher histórica” passará a ser objeto do estudo médico, assim como, esse sujeito, será construído e nomeado na história. O anonimato histórico da sexualidade da mulher pode estar relacionado ao poder concedido ao ativismo sexual do sujeito. Ou seja, “o ativo” sempre foi o sujeito merecedor de reconhecimento social no exercício da sexualidade. Ao se referir as sociedades do antigo povo hebreu, Spencer (1996) afirma que praticamente nada é encontrado, na história, sobre relacionamento entre mulheres. “Os hebreus sentiam que as mulheres nada podiam fazer de mais significativo entre elas, sem homens e o ato da penetração” (p.56).

Sem dúvida... Ser ativo era sinal de poder. Gier (2008), no artigo “*The Real Meaning of Sodomy*” (O real significado de sodomia) afirma que na Idade Média, os estupradores de prisão seguiam uma tradição patriarcal antiga onde o macho dominante tinha o direito de penetrar alguém subordinado a ele, por exemplo, mulheres, homens subalternos, meninos e escravos.

Arno Schmitt afirma que havia “o direito dos homens de penetrar pelo seu dever de estar no topo do *status* social” e que a violação “do escravo de alguém” não só era aprovada pela opinião pública, como por alguns juristas também. Os Cristãos medievais declaravam, que “a mulher ocupar uma posição por cima do homem, no ato sexual” seria um tipo de sodomia (GIER, 2008).

Então, se não nos basta as explicações de Jesus, em Mateus 19, acerca da

possibilidade da existência de distintos sujeitos de diferentes orientações sexuais e de diferentes expressões de gênero, pergunto: De qual sodomita fala o texto bíblico em I Coríntios?

Deus, ao afirmar que “não herdarão o reino dos céus” não estaria apenas se referindo aqueles que se comportavam tal qual os antigos habitantes de Sodoma, ou seja, aqueles que não são hospitaleiros com os viajantes – incluindo homens, mulheres, crianças, idosos e idosas – afinal, não foram todas essas pessoas “devastadas” juntamente com as cidades de Sodoma e Gomorra?

Ou então, estaria Deus condenando o sexo não reprodutivo – e, portanto incluindo a masturbação, o coito interrompido, o sexo oral, o sexo anal, o sexo com animais, o uso de anticoncepcionais? E, quem usa anticoncepcionais não são casais heterossexuais? Então eles são os sodomitas de I Coríntios?

Ou talvez, não estaria Deus se referindo aquelas pessoas que praticam o sexo anal – ou seja, homens, mulheres – inclusive na heterossexualidade?

O argumento da inclusão da palavra sodomia (como prática sexual) no texto bíblico, apenas na Idade Média, parece fazer sentido. Ele é corroborado pelos estudos etimológicos da palavra. Quando apresentada como sinônimo de ato sexual, sodomia deriva do **latim** – língua usada pela Igreja na escrita, na liturgia de missas, na retórica do Clero, nos julgamentos da Inquisição (iniciada em 1233), na invenção de palavras novas que foram incluídas no discurso religioso ¹⁰⁰.

Em Rusconi (2005), na obra “*Dicionário do Grego do Novo Testamento*” encontramos as palavras “Sodoma” e “Gomorra” – como cidades, mas não há citação para “sodomia” – como prática sexual. Mas como? Afinal, I Coríntios não faz parte do Novo Testamento! Tudo indica, mesmo, que sodomia foi construída/inventada na Idade Média onde a língua oficial da Igreja era o latim (e não o grego, o hebraico ou o aramaico). Parece evidente que, se a palavra sodomia tivesse realmente sido criada, originalmente, com o significado sexual, na época em que a Bíblia foi escrita (1250 a.C. a 100 d.C.) ela não poderia ter uma derivação do latim (ver FERREIRA, 1999, p.1875). Inclusive o termo *peccatum Sodomiticum*, ou “pecado de Sodom” se originou, na Idade Média, do latino eclesiástico.

¹⁰⁰ A inquisição ou “o Santo Ofício” durou cerca de sete séculos (1231 – 1820). Foi a generalizada caça às feiticeiras e aos vergonhosos autos-de-fé. Foram atos cruéis cometidos em nome da Igreja e de Jesus Cristo.

Outra questão que contribui para a dúvida quanto aos reais significados frente a sodomia e sodomita é a descrição dos pecados da cidade de Sodoma, presentes em Isaías (1:10-17), Jeremias (23:14) e Sofonias (2: 2-11) que não remetem ao sexo anal, ou seja, os pecados são a injustiça, a opressão, a parcialidade, as mentiras, o encorajamento dos pecadores e o adultério. Note-se que o adultério aparece como uma ofensa contra a justiça e não contra a sexualidade. Ele ofende o homem ao qual a mulher pertence. O adultério era a utilização indevida da propriedade de outro homem – o que reforça o caráter patriarcal, machista e misógino do texto bíblico.

Para Jacques Le Goff (1991), após o século IV o Cristianismo garantirá o sucesso de uma “nova ética sexual” na difusão de novos conceitos, entre eles o entendimento daquilo que é da “carne” e do “carnal (reforçando o dualismo carne *versus* espírito). Outros conceitos são: imoralidade, concupiscência e sexualização do pecado original (enaltecendo a virgindade e a castidade) (p.196). “A noção de **pecado contra a natureza** irá alargar-se na Idade Média com a extensão do conceito de **sodomia**” (p.196) – que passará a ser entendida como aos atos sexuais entre homens, a mulher como passiva no sexo anal, coito por trás da mulher e a mulher colocando-se por cima do homem no ato sexual (SPENCER, 1996, p.58). A fornicação, condenada principalmente, pelo Novo Testamento, neste mesmo período histórico passou a ser distinta em três formas: união sexual ilícita; masturbação; ereções e ejaculações involuntárias.

Os muitos significados históricos concedidos à palavra sodomia explicitam processos etimológicos imersos em disputas políticas. Parece evidente que o século XXI nos coloca diante de um paradoxo social e semântico: o texto bíblico atual é usado para “condenar” os sujeitos LGBTTT, da mesma forma, em que encoraja e justifica a hostilidade aos seus modos de ser e de viver, bem como, mobiliza grandes investimentos no sentido de impedir a aprovação de leis que lhes concedam igualdade no tratamento como cidadãos/ãs.

Precisamos pensar sobre isso numa Escola que pretende contribuir para a minimização das desigualdades sociais.

“Não te deitará com um homem como se fosse uma mulher” – A maior humilhação

Maurice Sartre (1991) em artigo intitulado “*A homossexualidade na Grécia Antiga*”, afirma que em cidades como Creta e Esparta os relacionamentos entre um

homem adulto e um jovem chegaram a se constituir numa “instituição reconhecida” (p.60). No entanto, naquela época não havia a preocupação em formular juízo acerca dos envolvimento sexuais entre homens levando o autor a questionar o “lugar efetivo” dessas práticas na sociedade grega: “perversão consentida, instituição pedagógica, ritual iniciático” (p.60). A sexualidade da época parecia estar mais próxima do entendimento de que todo o indivíduo homem pode ser “atraído pelos rapazes e pelas mulheres, de acordo com a idade e as circunstâncias” (p.63). Portanto, não havia cabimento, na Antiguidade Clássica, classificar os homens gregos em homossexuais (no sentido contemporâneo). Hoje, ser homossexual é uma posição de sujeito, ou seja, expressa um senso de pertencimento identitário, assumido pelas pessoas LGBTTT, que assim se nomeiam – algo assumido somente nos séculos XX e XXI.

No entanto, naquele tempo histórico, era a vida amorosa entre homens que proporcionava “prestígio social e brilhante reputação” (p.64).

Na maior parte dos casos são casados, têm filhos, ocasionalmente mantém uma amante, além da esposa legítima ou vão às putas. [...] Os homens tinha uma vida “privada”, voltada para as mulheres, que permanece discreta e da qual nem vale a pena falar. Outra vida “pública”, voltada para belos rapazes, que se torna objecto de todas as atenções e de todos os comentários (SARTRE, 1991, p.63).

Comentei, anteriormente que as relações pederásticas envolviam um jovem um homem adulto – uma “prática necessária aos ritos de passagem da juventude cívica” (SARTRE, 1991, p.64). No entanto o adulto passivo, sobretudo quando prostituto ou travesti, era severamente reprovado. “*O desprezo geral incide sobre aquele que desempenha o papel passivo no acto sexual, sobre aquele que rejeitando seu papel viril, prolonga indevidamente sua adolescência e imita as mulheres*” (p.71).

Sem dúvida o papel passivo não era apenas repugnante, mas, exatamente por reunir tal significado negativo, era usado como forma de castigo, punição, imposição de pena ou sofrimento: Uma das lendas mitológicas gregas conta que Tâmiris (ou Tâmiras) foi um músico, de muito talento, filho do músico Filâmon e da ninfa Argíope. A ele se atribui a criação do modo dórico, na música. Tornou-se um hábil cantor e um mestre em executar a lira. Conta a mitologia grega que Tâmiris, confiante de si, desafiou, na música e no canto, as Musas exigindo delas que, na derrota, se unissem a ele. As Musas, irritadas, cegaram Tâmiris lhes tirando os dons artísticos e o tornando um

impotente sexual. Com isso ele teria se tornado adepto da pederastia e o primeiro pederasta passivo (cf. BRANDÃO, 1991, p.398).

Paul Veyne (1991, p.77), ao se referir a Roma antiga, afirma que a sexualidade era vista sob três pontos de referência – o que podemos explicitar como três categorias dicotômicas: liberdade amorosa *versus*/ou conjugalidade exclusiva; actividade *versus*/ou passividade e, homem livre *versus*/ou escravo. “Sodomizar o seu escravo era coisa inocente e até os sensores severos não se preocupavam nada com uma questão secundária como essa. Em contrapartida, era monstruoso, por parte de um cidadão, ter prazeres servilmente passivos” (p.77-78).

Para Artemidoro (Séc. II d.C.) ser ativo no ato sexual era considerado “relações conforme a norma”: com “a esposa, com uma amante, com o escravo (homem ou mulher) – no entanto ser penetrado pelo escravo não é bom. É um acto atentatório e isso revela desprezo por parte do escravo”. As “relações contrárias à natureza” eram: bestialidade, necrofilia e uniões com as divindades” (VEYNE, 1991, p.79). Ao se referir à Roma Antiga:

Neste mundo, os comportamentos não eram classificados de acordo com o sexo, o amor pelas mulheres ou pelos rapazes, mas segundo a actividade ou a passividade: ser activo é ser um macho, seja qual for o sexo do parceiro dito passivo [...]. Em contrapartida, abatia-se um desprezo colossal sobre o adulto macho e livre que era homófilo passivo [...]. **A mulher é passiva por definição** [...] (VEYNE, 1991, p.81). (grifos meus)

Vainfas (1991) ao se referir a Antiguidade Clássica, nos dá a real importância conferida à posição ocupada pela pessoa, na prática sexual, na sociedade Grega:

A relação entre dois adultos era motivo de crítica ou ironia, especialmente, voltada para os suspeitos de, **à semelhança das mulheres, exercerem “função passiva” no coito**. Reprovava-se, pois, não a relação homoerótica, em si, mas o indivíduo que, abrindo mão de sua “superioridade masculina” e de sua honra de cidadão, experimentasse o prazer à moda “passiva e inferior” que caracterizava as mulheres (p.156). (grifos meus).

Vou então, a partir dessas duas últimas citações, me permitir enfatizar, o quanto a passividade sexual (entendida como submissão) remete a sexualidade da mulher e ao seu papel esperado no ato sexual: “A mulher é passiva por definição” (VEYNE, 1991,

p.81) e “as mulheres, exerceram ‘função passiva’ no coito” (VAINFAS, 1991, p.156). Isso aponta para uma interpretação inevitável de Levítico (18:22):

Com homem, não te deitaras como se fosse mulher
(THOMPSON, 1999, p.107) (ALMEIDA, 1993, p.111).

Não dormirá com um homem como se dorme com mulher
(CNBB, 2001, p.144).

Não te aproximas dum homem como se fosse mulher
(DALBOSCO, 1976, p.134).

Para a época em que o Antigo/Velho Testamento foi escrito, ser passivo no sexo era o pior dos insultos. As mulheres eram passivas – no ato sexual e na subordinação social. Portanto, seria uma abominação (um grande insulto pessoal e social) que um homem fosse comparado a uma mulher (de *status* inferior, a exemplo das crianças e dos escravos – os quais o ato anal era, perfeitamente aceitável). Levítico não é uma reprovação a homossexualidade de hoje ou aos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo – pois na época isso não era uma questão posta. Levítico é sim, uma recomendação ao que, na época, era inadmissível à um homem – ser passivo no sexo, ser comparado a uma mulher.

Algumas palavras finais.

O padre adventista, Pedro Apolinário (1990) num artigo intitulado “*Problemas de Tradução - Explicação de Textos Difíceis da Bíblia*” pondera sobre as dificuldades encontradas na tradução bíblica, uma vez que as culturas eram (e são), muito diferentes, em especial, em relação as línguas, os lugares, os costumes. “Só é possível compreender e sentir bem a Bíblia se a pessoa pensasse e sentisse como os israelitas. Seria útil os tradutores estarem familiarizados com as circunstâncias, o tempo e o lugar em que algo foi escrito. [...]” (APOLINÁRIO, 1990).

No item X – Problemas Semânticos, afirma o estudioso que “[...] o Cristianismo exerceu uma força extraordinária na linguagem, tanto na criação de novas palavras quanto modificando o sentido de vocábulos já existentes” e exemplifica com a palavra “solteira”: essa palavra [...] perdeu totalmente o seu sentido [...]. Em muitas traduções bíblicas “solteira aparece com o sentido de meretriz, prostituta, pecadora (Gênesis. 34:31) (Gênesis. 38:21) (Jos. 2:1)” (APOLINÁRIO, 1990).

Portanto, volto à questão inicial: se a Bíblia foi escrita de 1.250 a.C. a 100 d.C. de quem ela fala? Quem ela condena? Quem era o sujeito cognoscível no tempo de Jesus? E, será que Jesus, realmente, condenava esses sujeitos e seus equivalentes atuais?

Repito... Parece que o sujeito cognoscível da história, na época em que a Bíblia foi escrita, era o eunuco – citado 55 vezes. Mas, estaria Jesus se referindo aos eunucos como hoje, em pleno século XXI, olhamos para os homens homossexuais? Parece que tudo indica que sim, especialmente quando analisamos o contexto da citação e quando consideramos a referência que Jesus, os apóstolos e as pessoas da época tinham sobre sujeitos que, não apenas podiam ser efeminados, mas que não apresentavam interesse por mulheres. Talvez seja pensando nisso, e, preocupados em instituir o casamento como um sacramento cristão, que a Bíblia apresentará o entendimento sobre o eunuco exatamente na passagem em que Jesus é evocado para legitimar, instituir e normatizar o casamento e, posicionar-se contrário ao divórcio (embora Deus conceda uma exceção – o divórcio de Moisés).

Michel Sot (1991) apresenta um interessante, e plausível argumento, para explicar o empenho da Igreja em instituir o casamento, como sacramento, na Idade Média. No artigo “*A Gênese do Casamento Cristão*” o autor afirma que este foi uma invenção medieval. Casar pela Igreja foi uma prática corrente somente a partir do século XIII. Durante mais de mil anos, para a maioria dos cristãos, não era tão evidente que o casamento devesse ser: monogâmico, indissolúvel e com consentimento mútuo.

E se olharmos para a história veremos que a Igreja deve mesmo, ter tido muito trabalho em fazer com que, especialmente os homens, concordassem com esse modelo de união. O Povo Hebreu, que originou o “povo de Deus” e que se inscreve no Velho Testamento, viveu na Palestina a 3000 a.C.. Caracterizava-se por pastores nômades, polígamos. A mulher era considerada ser inferior ao homem: podia participar da religião, mas somente em obediência ao marido; era semi-escravizada pelo marido, pelo pai ou senhor; a adúltera era apedrejada e a menstruação era considerada impura (cf. as passagens bíblicas em Êxodo 20, 17; Gênesis, 2, 18 e Gênesis, 3, 18). Educação era privilégio para os meninos. A submissão e a obediência eram as virtudes da mulher ideal. “Matrimônio” não era ordem religiosa ou jurídica, mas sim, um contrato familiar entre senhores. O preço de cada mulher se transforma em dote. Depois que o homem-marido pagava o preço, a mulher passava a ser sua propriedade. O marido deveria sustentar a esposa e a finalidade do casamento era gerar filhos – uma benção de Deus e sinal de riqueza e abundância.

A desconstrução como método da Educação Sexual que apresentei neste texto não pretendeu destruir os saberes constituídos, mas fragilizá-los, perturbá-los como “verdades únicas” e inquestionáveis. Os argumentos aqui apresentados se propuseram, não apenas a duvidar da veracidade das narrativas bíblicas, mas a colocá-las no mesmo *status* de qualquer outro conhecimento humano, construído em relações de poder, alterado nos tempos históricos conforme a conveniência e, portanto, passíveis de contestação.

Eu não questiono a importância espiritual de muitas passagens bíblicas e do papel social que as igrejas desempenham na sociedade contemporânea... Sem dúvida, organizações religiosas, católicas e evangélicas, ao longo da história, têm contribuído muito para a melhoria de vida das mulheres, dos negros e negras, das populações indígenas, dos/a sem terra, das crianças, dos imigrantes, dos deficientes físicos, dos pobres. Poderíamos mencionar inúmeras campanhas e engajamentos em lutas sociais que vão, na história do Brasil, estar presentes em momentos como a anistia de presos políticos, campanhas da fraternidade, comunidades eclesiais de base, campanhas como o Fome Zero, projetos de combate a desnutrição infantil, campanhas do desarmamento, Grito dos Excluídos, etc.

Mas também podemos resgatar contradições históricas respaldadas e legitimadas pela arrogante “certeza” religiosa: por exemplo, o Nazismo de Adolf Hitler levou aos campos de concentração não apenas os cerca de seis milhões de judeus. Os cintos dos soldados nazistas apresentavam a inscrição “*Gott mit uns*” (Deus conosco) que legitimou a suposta “concordância” de Deus, durante a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), à uma política de “limpeza étnica/religiosa” ou de extermínio (de 1941 a 1945) que prendeu, torturou e matou, judeus, ciganos, presos políticos, homossexuais (gays e lésbicas), deficientes físicos e a única etnia religiosa: os/as Testemunhas de Jeová.

Espero que meu objetivo de “desconstruir algumas verdades” tenha sido alcançado, neste texto. Quero enfatizar que “desconstruir” é “fragilizar”... É mostrar seu caráter de construção / invenção humana que é sempre intencional, política (envolta de disputas por significados, em relações de poder) e contingencial (num tempo histórico, em certas condições de possibilidade).

Qualquer pessoa é capaz de olhar para o século XXI e reconhecer o quanto a humanidade mudou e o quanto grupos, historicamente subordinados, tiveram conquistas

significativas, sobretudo a partir dos efeitos jurídicos dos Movimentos Sociais do século XX. Entendo que o grande desafio que se coloca para nós, profissionais da educação, é a busca por um grau de relativismo para transpor o discurso religioso (sobretudo os fundamentalismos e as ortodoxias) para os dias atuais. Precisamos encontrar um modo, no contexto dos currículos escolares e da prática docente, de conciliar os limites de nossa fé-crença com uma ética social contemporânea que acolha e respeite o/a diferente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira de (tradutor para o português). **Bíblia Sagrada**. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2ª Edição, 1993, p.24.

Apolinário, Pedro. **Problemas de Tradução - Explicação de Textos Difíceis da Bíblia**. Instituto Adventista de Ensino. São Paulo: Editora Universitária Adventista, 1990.

BRANDÃO, Junito. **Mitologia Grega** - Dicionário Mítico-Etimológico. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, vol. II, 1991.

CNBB. **Bíblia Sagrada**. Edição Comemorativa dos 500 de Evangelização do Brasil e dos 50 anos da Conferência Episcopal. Edições Loyola: São Paulo, 2001.

CONWAY, Lynn. Vaginoplastia: Cirurgia de Redesignação Sexual (SRS) de Homem para Mulher (MtF). Disponível em <http://ai.eecs.umich.edu/people/conway/TS/PT/SRS-PT.html#anchor41859>. Acesso em 10 maio 2008.

DALBOSCO, Honório (org.) **Bíblia Sagrada**. 33ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1976.

DAWKINS, Richard. **Deus, um delírio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio do Século XXI** – o dicionário da língua portuguesa. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE COSTA, Jurandir. Os gregos antigos e o prazer homoerótico. **Folha de São Paulo**, 01 de maio 1994.

FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin - o Diário de um Hermafrodita**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1982.

_____. **História da Sexualidade. A Vontade de Saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, v.1, 1993.

_____. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2000.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar! Um Olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: PPGEdu/ UFRGS, 2005.

_____. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana – Subsídios ao trabalho em Educação Sexual**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALVÃO, Ramiz. **Vocabulário Etimológico, ortográfico e prosódico das palavras portuguesas derivadas da Língua Grega**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1994.

- GIER, Nick (2008) *The Real Meaning of Sodomy*. Disponível em www.gayhistory.com/rev2/words/sodomy.htm. Acesso em 12 agosto 2008.
- GOLDENSON, R. M. & ANDERSON, K. M. **Dicionário de Sexo**. São Paulo: Ática, 1989.
- HARPER, Douglas. **Online Etymology Dictionary © 2001**.
- HELMINIAK, Daniel A. **O que a Bíblia Realmente diz sobre a Homossexualidade**. São Paulo: Summus, 1998.
- HERITAGE, American. **Dicionário da Língua Inglês**. 4ed. Copyright © 2006 por Houghton Mifflin Company, 2006.
- JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- MACHADO, Paula Sandrine. No fio da navalha: reflexões em torno da interface entre intessexualidade, (bio)ética e direitos humanos. In: GROSSI, Miriam P.; HEILBORN, Maria Luiza; MACHADO, Lia Zanotta (orgs). **Antropologia e Direitos Humanos**. Blumenau: Nova Letra / ABA – Associação Brasileira de Antropologia, 2006. Pp.15-56.
- LE GOFF, Jacques. A rejeição do prazer. IN: DUBY, Georges. **Pequena História – Amor e Sexualidade no Ocidente**. Apartado / Portugal: Terramar, 1991. Pp. 191-207
- PANATI, Charles. Life's a drag. In: **Sexy origins and intimate things: the rites and rituals of straights, gays, bi's, drags, trans, virgins and others**. New York: Penguin Books, 1998. Pp. 464-476.
- PERES, Wiliam Siqueira. Palestra sobre travestis e transgêneros. In: **Seminário Homofobia, identidades e cidadania GLBT**. Florianópolis: UFSC, 06 de setembro de 2007. (comunicação oral).
- RUSCONI, Carlo. **Dicionário do Grego do Novo Testamento**. São Paulo: Paulus, 2005.
- SARTRE, Maurice. A homossexualidade na Grécia antiga. IN: DUBY, Georges. **Pequena História – Amor e Sexualidade no Ocidente**. Apartado/Portugal: Terramar, 1991. Pp. 59-76.
- SOARES, José Luis. **Dicionário etimológico e circunstanciado de Biologia**. São Paulo: Scipione, 1993.
- SOT, Michel. A Gênese do Casamento Cristão. In: DUBY, Georges. **Pequena História – Amor e Sexualidade no Ocidente**. Apartado/Portugal: Terramar, 1991. Pp. 209-224.
- SOUZA, Oswaldo R. de. **História Geral: da pré-história aos últimos fatos de nossos dias**. São Paulo: Ática, 1983.
- SPENCER, Colin. **Homossexualidade: uma história**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- THOMPSON, Frank Charles. **Bíblia de Referência Thompson – com versículos em cadeia temática**, 11 Reimp. Paulo: Editora Vida, 1999.
- VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados – Moral, Sexualidade e Inquisição no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

VENCATO, Anna Paula. “**Fervendo com as drags**”: corporalidades e performances de *drag queens* em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. [Dissertação em Antropologia Social]. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2002.

VEYNE, Paul. A homossexualidade em Roma. In: DUBY, Georges. **Pequena História – Amor e Sexualidade no Ocidente**. Apartado/Portugal: Terramar, 1991. Pp. 77-86.

VIEIRA, Tereza Rodrigues. Adequação de sexo do transexual: aspectos psicológicos, médicos e jurídicos. In: **Psicologia: Teoria e Prática**, 2(2), 2000. Pp. 88-102.

VILLAS-BÔAS, Márcia. **Olímpo, a saga dos deuses**. São Paulo: Siciliano, 1995.

VOPATO, Rosane. **Hatshepsut - a rainha faraó**. Disponível em www.rosanevolpato.trd.br. Acesso em 16 fevereiro 2005.

YAMASHIRO, Setu-Co. 2004. Desconstrução. A crítica que se pretende literatura. **Revista Ângulo**. Disponível em http://angulo.fatea.br/angulo_88/angulo88_artigo04.htm. Acesso em 29 outubro 2004.

2.6 SE UM É DIFÍCIL DOIS É DEMAIS! – OU NÃO. DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO RELIGIOSO¹⁰¹

André S. Musskopf¹⁰²

1 - Os dilemas do Ensino Religioso Escolar (ERE) com relação à diversidade religiosa e sexual

O ERE sofreu mudanças significativas na última década. Na verdade, esta disciplina do currículo escolar tem sido intensamente debatida desde o início do período republicano, tendo em vista a separação entre Igreja e Estado e a sua instrumentalização por parte de alguns setores. Não poderia ser diferente na atualidade. Por um lado, a perda da hegemonia religiosa por parte da Igreja Católica Romana com o surgimento e a expansão de outras denominações cristãs (incluindo o grande impacto de igrejas pentecostais e neopentecostais), bem como de outras tradições e movimentos religiosos (entre as quais a revalorização das religiões de matrizes africanas e indígenas) tornaram o ERE uma espaço marcado por uma série de conflitos não apenas entre Igreja e Estado, mas também entre as religiões e igrejas. Por outro lado, especialmente do ponto de vista de quem trabalha com questões de gênero e sexualidade, o ERE também se tornou um espaço de contestação uma vez que “a religião” ou “a Igreja” tem se colocado como um dos principais entraves para o reconhecimento de direitos fundamentais nesta área de maneira específica, bem como para um debate amplo e honesto sobre estas questões de maneira geral. Mas, no contexto da reivindicação por respeito às diversas tradições religiosas e do debate sobre o caráter laico do Estado, o ERE continua parte da grade curricular. Ainda que muitas (ou na maioria das) vezes não se saiba muito bem o que fazer com esta disciplina, já que a formação de docentes para esta área específica continua, em grande parte, muito restrita, e seus conteúdos a serem definidos.¹⁰³

Não se pretende aqui fazer uma discussão ampla sobre as mudanças no âmbito do ERE, também porque estas questões devem ser bastante conhecidas pelo público

¹⁰¹ Comunicação apresentada na Mesa Redonda “Gênero, Sexualidades e Homossexualidades”, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação, Florianópolis, entre 15 e 16 de agosto de 2008.

¹⁰² Doutorando em Teologia no Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Teologia (Faculdades EST). Bolsista CNPq.

¹⁰³ Veja BRANDENBURG, Laude E. **A interação pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 58-59.

participante deste evento. Basta apontar para o fato de que, segundo a legislação vigente, o ERE deve ser abordado desde uma perspectiva inter-religiosa, respeitando a diversidade cultural religiosa do Brasil e que, ao ser trabalhado dentro da perspectiva da religiosidade como dimensão fundamental da experiência humana, ele é compreendido como uma disciplina importante na construção da personalidade e da identidade dos alunos e das alunas. Estas definições básicas, no entanto, não deixam de trazer consigo dificuldades ligadas, em primeiro lugar, com questões práticas relacionadas com a diversidade religiosa que compõe a realidade escolar e, em segundo lugar, com a inclusão de questões relacionadas com identidade de gênero e orientação sexual no contexto da discussão sobre diversidade sexual neste espaço já cheio de complexidades. Vejamos rapidamente de que forma estas duas dificuldades se expressam concretamente na prática do ERE para, em seguida, discutir as possibilidades de articulação entre a diversidade religiosa e a diversidade sexual tendo em vista uma prática pedagógica libertadora.¹⁰⁴

1.1 - Dificuldade número um: diversidade religiosa

A legislação, sem dúvida, acerta ao desvincular o ERE de qualquer instituição religiosa específica e afirmar sua importância na construção da personalidade de cada cidadão e cidadã enfocando a espiritualidade como uma dimensão da experiência humana e parte importante no processo de construção das identidades. Esta abordagem, no entanto, representa justamente o ponto onde as dificuldades (e também as potencialidades) com relação ao ERE começam. Afinal, a espiritualidade ou a religiosidade nunca existem enquanto realidades abstratas, mas materializadas em práticas concretas e particulares aprendidas e desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos nesta disciplina. Como aponta Laude Brandenburg:

O religioso diz respeito à relação do ser humano com o sagrado, com o transcendental, com o mistério religioso e também ao modo como essa dimensão é organizada tanto no individual quanto no coletivo. Mas, para os alunos e as alunas, esse

¹⁰⁴ Nesta abordagem não discutirei a pertinência (ou não) da manutenção do ERE na grade curricular das instituições de ensino (uma discussão ampla e importante), mas partirei do pressuposto de que o ERE existe de fato, buscando refletir de que forma ele pode ser um instrumento importante na superação de preconceitos e promoção de relações mais justas (principalmente no âmbito da homossexualidade e da diversidade sexual).

religioso está traduzido em sua confissão religiosa, nas experiências religiosas concretas que têm, ou seja, em seu universo referencial. Esse universo, por vezes, restringe-se ao conhecimento das (ou de algumas) orientações de sua instituição religiosa. É, portanto, limitado em termos de conhecimento do fenômeno religioso geral.¹⁰⁵

Nesta reflexão, a autora aponta para a forma como a dimensão religiosa se torna parte da identidade dos sujeitos através de práticas particulares, mas também para a fragilidade deste componente identitário na experiência da maioria das pessoas. Como esta mesma autora afirma: “Ter bem claro os seus contornos identitários é fator fundamental para o diálogo inter-religioso”.¹⁰⁶ E conclui: “[no convívio entre diferentes no âmbito do ERE] estão em jogo diferentes tradições religiosas e uma possível concessão de espaço de uma tradição à outra. O receio, mesmo que subliminar, é a perda da própria identidade em benefício dos preceitos alheios”.¹⁰⁷ Este é o caso tanto por parte das diversas tradições religiosas (que por isso tentam se apropriar deste espaço ou criticar a forma como está concebido), quanto por parte das pessoas envolvidas na prática educativa (neste caso talvez mais por parte de pais, mães e responsáveis do que pelos/as próprios/as estudantes).

Com isto quero apontar especificamente para uma questão: a dificuldade de lidar com a diversidade religiosa, ou com a dimensão inter-religiosa do ERE, está ligada com a questão da identidade (neste caso, religiosa) dos sujeitos envolvidos. Mais especificamente com relação à possibilidade destes sujeitos escolherem rotas diferentes daquelas assumidas pelas instituições às quais estão ligados (igreja e/ou família) ou daquelas que buscam construir ou manter uma hegemonia, pelo fato de conhecerem outras concepções e práticas religiosas.

1.2 - Dificuldade número dois: diversidade sexual - aí já é demais!

Se lidar com a diversidade religiosa e assumir uma postura de diálogo inter-religioso no âmbito do ERE já é difícil, o que dizer quando se adiciona a esta mistura uma das questões mais polêmicas e debatidas (sem dúvida com certo prazer) nas sociedades contemporâneas: o sexo?!

¹⁰⁵ BRANDENBURG, 2004, p. 59.

¹⁰⁶ BRANDENBURG, 2004, p. 60.

¹⁰⁷ BRANDENBURG, 2004, p. 61.

A batalha dos sistemas culturais, políticos e econômicos para impor-se como hegemônicos e absolutos tem sido e é historicamente travada sobre os corpos, o lugar onde seus valores são produzidos e reproduzidos. Na atualidade, a discussão sobre a diversidade sexual e os direitos sexuais e reprodutivos tem criado alianças que em outros contextos históricos e com relação a outras temáticas seria inimaginável. Pessoas católico-romanas, protestantes e pentecostais, por exemplo, de mãos dadas protestando contra a descriminalização do aborto, não deixa de surpreender aqueles e aquelas que têm estado envolvidos/as na luta pelo respeito e diálogo no âmbito do Movimento Ecumênico e das iniciativas de diálogo inter-religioso. Afinal, parece ser mais difícil celebrar a Eucaristia em conjunto do que reunir-se para criar estratégias e comemorar o impedimento dos avanços no campo dos direitos sexuais e reprodutivos.

Assim, se discutir a diversidade religiosa no contexto do ERE já é um grande desafio, abordar o tema da diversidade sexual neste mesmo contexto pode representar, para algumas pessoas e instituições, eliminar definitivamente as fronteiras que delimitam identidades fixas e seguras, transformando a sala de aula num caos tão característico (para estas mesmas pessoas e instituições) da realidade contemporânea. Afinal, questões como pluralidade, diversidade, multiplicidade, nesta compreensão, são todas “farinha do mesmo saco” que é o assim chamado processo de secularização e “desencantamento” do mundo, o qual tem na crítica à (um determinado tipo de) religião um de seus principais fundamentos. E os males advindos desta situação (como compreendidos por este discurso) são bem conhecidos e repetidamente articulados.

Neste sentido, a preocupação com relação à identidade dos sujeitos envolvidos no ERE se torna explícita mais uma vez e se aprofunda. Afinal, se a abordagem do tema religioso desde uma perspectiva inter-religiosa é vista como uma ameaça à identidade destes sujeitos no âmbito religioso, a abordagem da sexualidade na sua relação com a religião dentro da mesma perspectiva (ou seja, da diversidade) e no mesmo contexto, apenas torna esta perspectiva ainda mais ameaçadora ao aliar duas dimensões fundamentais da experiência humana (religiosidade e sexualidade). E também aqui as instituições se tornam aliadas, pois “é melhor que nossos/as filhos/as, estudantes e os membros de nossas igrejas não recebam determinadas informações que poderiam dar-lhes idéias estapafúrdias como a possibilidade de se interessar por um/a coleguinha do mesmo sexo”. O que os olhos não vêem e os ouvidos não ouvem, o coração na sente. “Pior ainda se aprenderem a respeitar e valorizar estas experiências e considerarem a possibilidade de construir relações justas e igualitárias com quem, por um acaso, venha

a vivê-las”. “Talvez falar de diversidade religiosa, por fim, nem seja tão ruim assim, mas de diversidade sexual, já é ir longe demais!” (Espero que a ironia destas afirmações tenha ficado evidente).

2 - Superando as dificuldades e articulando diversidade religiosa e sexual

As dificuldades enfrentadas por aquelas pessoas envolvidas na discussão e na prática do ERE não se resumem às duas apontadas aqui. Estas, no entanto, têm em comum a questão da identidade e os “medos” com relação aos possíveis desvios quando esta disciplina é desenvolvida desde a perspectiva da diversidade. É verdade que estes medos e o policiamento que trazem consigo não são privilégio deste período histórico particular no qual nos encontramos. A particularidade possivelmente seja que eles são tratados por alguns grupos do ponto de vista dos direitos humanos e da consolidação da liberdade de cidadãos e cidadãs. Mas enquanto estes “medos” e suas práticas policiadoras se exacerbam e se tornam mais virulentas através dos diversos tipos de fundamentalismos, também revelam o potencial libertador que num primeiro momento se apresenta como dificuldade. Afinal, o medo e o policiamento só se justificam quando as práticas religiosas e sexuais são instáveis e fluidas o suficiente para que subvertam as normas que se quer impor ou salvaguardar.

Quero, por isso, argumentar que o ERE pode ser um espaço profundamente libertador na prática educativa na medida em que ele se configura como uma disciplina cuja principal função é promover o respeito e a dignidade através do convívio e do estudo de sujeitos e práticas de duas dimensões tão fundamentais da experiência humana como o são a religiosidade e a sexualidade tendo em vista a pluralidade e diversidade de formas pelas quais ambas são vividas pelas pessoas. Com isto não se quer eliminar o senso crítico validando a priori qualquer tipo de prática nestes dois campos, mas justamente aprofundá-lo num contexto de liberdade e acesso à informação. Vejamos, então, de que forma isto é possível no contexto concreto da prática educativa no ERE.

2.1 - Questão número um: Homossexualidades e religião – Mas, que religião é essa de que se está falando?

Se perguntasse: “o que ‘a religião’ diz/prega sobre homossexualidade?”, as respostas provavelmente se concentrariam ao redor de termos e expressões como: pecado, abominação, sodomia, perversão, corrupção, contrário à natureza e à vontade de Deus, possessão ou ação do demônio, falta de fé e de Jesus Cristo no coração, necessidade de conversão... Os discursos religiosos, de fato, revelam uma criatividade imensa para criar conceitos derogatórios acerca da homossexualidade. Em sua criatividade mal-dita, são capazes de ressuscitar fantasmas antigos e fazer ressurgir um vocabulário que lembra manuais medievais e práticas inquisitoriais. Versões mais “light” (?) deste mesmo discurso e que também já adquiriram certa popularidade são: “amamos o pecador, mas condenamos o pecado”, o problema não é a homossexualidade ou (!) a orientação sexual, mas a sua prática... Variações sobre o mesmo tema. É inegável que este tipo de discurso tem um alcance impressionante e funesto, ainda que muitas pessoas que o reproduzem em determinadas situações talvez não compreendam toda a dinâmica de sua articulação. Mas, afinal, que religião é essa da qual aprendemos estes discursos e que, de alguma forma, é capaz de dar a impressão de que é unívoca e uníssona quando o assunto é a “homossexualidade” e seus derivados?

Nos próprios termos e expressões apresentadas acima, embora a compreensão de fundo seja a mesma, há uma diversidade de posições. Sem dúvida existem diferenças entre afirmar que uma pessoa homossexual está possuída por um demônio, dizer que ela é intrinsecamente desordenada ou reconhecer a homossexualidade como uma “orientação” sexual distinta ainda que sua “prática” seja vetada. Inclusive porque tanto estas três compreensões quanto as várias outras utilizadas lançam mão de dispositivos discursivos e teóricos distintos para reivindicar sua idéia comum: de que há algo de errado com a afetividade, o erotismo e a prática sexual entre pessoas do mesmo “sexo biológico”.¹⁰⁸ Neste sentido, ao abordar o tema da sexualidade (e da homossexualidade ou da diversidade sexual em particular) no contexto do ERE, é preciso considerar, dentro da perspectiva da inter-religiosidade, que as diversas religiões e tradições religiosas têm posicionamentos também diversos com relação a esta temática. Não existe “uma” religião nem um único discurso e uma única prática sobre a sexualidade, embora esta pareça ser a verdade que tem sido promulgada e internalizada inclusive por grande parte das pessoas GLBT que não conseguem imaginar a possibilidade de

¹⁰⁸ Utilizo aqui “sexo biológico” como é comumente compreendido no contexto destes discursos.

viverem sua religiosidade por sua suposta incompatibilidade com sua forma de viver a sexualidade.

As “Ciências da Religião” costumam falar de cinco “grandes religiões”: Cristianismo, Islamismo, Judaísmo, Budismo e Hinduísmo. Mas, além desta classificação, é preciso considerar ainda, especialmente no contexto brasileiro, as religiões de matrizes africanas e indígenas, o Espiritismo e outras tradições e práticas numericamente menos visíveis. Além disso, em cada um dos ramos desta ou de outras tipologias, existe uma variedade imensa de posicionamentos e posturas em questões dogmáticas e doutrinárias em geral e com relação a questões ligadas à sexualidade em particular. Se tomarmos apenas o âmbito do Cristianismo, é preciso considerar, além da Igreja Católica Romana (ainda a mais numerosa e influente) todos os ramos que compõem o Protestantismo (que inclui todas as igrejas que de alguma forma se vinculam com a Reforma do século XVI, desde aquelas que são resultado da imigração e da missão até aquelas que compõem o neoprottestantismo).¹⁰⁹ Embora coincidam em muitos aspectos, estas igrejas têm posicionamentos específicos nesta área.¹¹⁰

Duas experiências que têm articulado e evidenciado esta diversidade de posições são o “Seminário de Inter-Religiosidade e Diversidade Sexual” organizado pela Coordenadoria de Assuntos de Diversidade Sexual, da Secretaria de Participação e Parceria da Prefeitura Municipal de São Paulo (que teve em 2007 sua terceira edição) e o “Seminário Religião e Sexualidade: Convicções e Responsabilidades”, organizado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) em 2003.¹¹¹

Outra experiência religiosa que tem se tornado cada vez mais comum, ainda que invisibilizada e ridicularizada pela maioria dos meios de comunicação e pelas instituições religiosas tradicionais, é aquela desenvolvida por grupos religiosos e igrejas GLBT. A razão para a ridicularização pública reside no fato de que se considera incompatível a experiência GLBT com uma prática religiosa comunitária. Ainda assim, desde a década de 1980 existem diversas Igrejas da Comunidade Metropolitana (ICM) em praticamente todos os países da América Latina, inclusive no Brasil.¹¹² Além das

¹⁰⁹ Para um estudo sobre as tipologias do protestantismo brasileiro ver SCHULTZ, Adilson. **Deus está presente – o diabo está no meio**. Tese de Doutorado. São Leopoldo, 2005. p. 63-79.

¹¹⁰ Veja artigo instrutivo de DUQUE, Tiago. Entre a fé e o desejo: Uma reflexão sobre religião e homossexualidade no Brasil. **Junior**, São Paulo, ano 1, n. 3, p. 100-105, 2007.

¹¹¹ Ver publicação resultante do evento: GIUMBELLI, Emerson (org). **Religião e sexualidade: Convicções e responsabilidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

¹¹² A primeira ICM na América Latina foi fundada em 1981. As ICM são ligadas à Universal Fellowship

igrejas ligadas a esta denominação existem inúmeros outros grupos independentes, em geral pequenos e desconhecidos, pois que o anonimato também é uma forma de proteção, que surgem espontaneamente pela necessidade que pessoas GLBT sentem em criar espaços para viver sua religiosidade. Dentro desta mesma perspectiva existem outros grupos de discussão ligados a algumas igrejas e denominações que surgem justamente para questionar e mudar posturas e posicionamentos homofóbicos e discriminatórios no interior das instituições religiosas a que pertencem.¹¹³ Alguns destes grupos compõem uma rede que já realizou encontros em âmbito continental e regional como o I Encuentro de Grupos Religiosos GLTTB del Cono Sur (realizado em 2001 em Beunos Aires) e o II Encuentro de Grupos Cristianos GLTTB de Cono Sur (realizado em 2003 em Montevideú), o I Seminário de Lideranças de Grupos Cristãos GLTTB do Cone Sul (realizado em 2005 em São Leopoldo) e o Seminário Interreligioso de Diversidad Sexual del Cono Sur organizado por Católicas por el Derecho a Decidir de Córdoba (realizado no mês de Julho deste ano em Beunos Aires). Estes são apenas alguns exemplos da existência de grupos e igrejas que trabalham especificamente a questão religiosa desde a perspectiva da diversidade sexual tendo como principal missão a criação de espaços seguros para a vivência e o exercício da fé e da espiritualidade de pessoas que não encontram espaço em instituições religiosas tradicionais (especialmente, mas nunca restritos, às pessoas GLBT) reivindicando a cidadania religiosa destas pessoas como princípio fundamental.

Também no campo da construção e argumentação teológica, pelo menos desde a década de 1960, existe um campo de pesquisa e reflexão que assume como ponto de partida a experiência das pessoas GLBT. Trata-se das teologias homossexual-gay-queer, que foram e são desenvolvidas em diálogo com as mudanças ocorridas no âmbito acadêmico sobre a questão da homossexualidade e da diversidade sexual, com as reivindicações e desenvolvimento dos movimentos sociais organizados em torno de questões de gênero e sexualidade e, também, com as teologias feministas e da libertação

of Metropolitan Community Churches, fundada em 1968 por Troy Perry nos Estados Unidos. Veja sítio da MCC (com diretório de igrejas na América Latina) <<http://www.mcccchurch.org>> e da ICM no Brasil <www.icmbrasil.org>.

¹¹³ Alguns destes grupos no Brasil são o Integridade (que tem uma lista de correios eletrônicos através da qual divulga textos e notícias relacionadas com a Igreja Episcopal Anglicana e alguns grupos locais que se reúnem) e o Diversidade Católica <www.diversidadecatolica.com.br>. Estes grupos são mais comuns na América do Norte e Europa. Alguns exemplos são: Dignity USA (Católico - <www.dignityusa.org>), Affirmation (Metodista Unida - <www.umaffirm.org>), Integrity (Episcopal - <www.integrityusa.org>), Lutherans Concerned (ELCA - <www.lcna.org>), More Light Presbyterians (<www.mlp.org>).

que, da mesma forma, têm questionado discursos teológicos hegemônicos, absolutos e universais nas últimas quatro décadas. Estas teologias têm, através de pesquisa e reflexão teórica séria e comprometida, revelado as dinâmicas de construção e manutenção de discursos e práticas homofóbicas na teologia e nas instituições religiosas (especialmente cristãs) nas mais diversas áreas, especialmente no âmbito da hermenêutica bíblica, da política eclesial e da atuação pastoral.

Embora exista uma produção consideravelmente ampla na América do Norte e Europa, expressa através de um grande número de publicações e da introdução destas questões nas grades curriculares de universidades e instituições teológicas de ensino, também no Brasil e na América Latina existem inúmeras iniciativas neste sentido. Da mesma forma que os grupos e igrejas GLBT, também esta reflexão teológica desenvolvida desde a perspectiva da diversidade sexual e da cidadania religiosa de pessoas GLBT permanece grandemente invisibilizada e desconhecida.

Não é possível aqui fazer uma análise detalhada dos diversos discursos sobre a sexualidade e homossexualidade em particular nas diversas tradições e instituições religiosas. Nem tampouco discutir todos os argumentos e perspectivas adotadas e desenvolvidas pelos grupos, igrejas e teologias GLBT. O que se pretende é apenas evidenciar que existe uma diversidade de posicionamentos religiosos sobre estas temáticas. Fazer este exercício no contexto do ERE ajuda a desenvolver o senso crítico com relação à suposta unicidade de posicionamentos sobre homossexualidade e diversidade sexual, abrindo espaço para perceber os condicionamentos que levam a cada um deles. Esta, a meu ver, é uma das potencialidades que o ERE oferece para articular a questão da diversidade religiosa com a diversidade sexual.

2.2 - Questão número dois: Religiosidade e sexualidade no Brasil – “Ninguém aqui é puro, anjo ou demônio”

Em geral, quando se discute a questão das homossexualidades na sua relação com o tema “da religião”, enfoca-se principalmente os discursos e práticas das instituições religiosas. Embora, como visto acima, esta mesma discussão, ao ser realizada desde a perspectiva da diversidade religiosa, apresenta resultados potencialmente desestabilizadores de uma compreensão única e hegemônica, ela precisa ser expandida para uma discussão mais ampla acerca do fenômeno religioso ou da religiosidade como dado cultural, para então discutir-se as possíveis relações com o

tema da sexualidade. Isto é fundamental especialmente se considerarmos o contexto brasileiro, onde existe um “imaginário religioso” construído historicamente e que ultrapassa as fronteiras das religiões estabelecidas. Segundo Adilson Schultz:

O Brasil é um país religioso, carregado do sagrado. Há uma *nebulosa* de fé em Deus que se torna imediatamente evidente a quem observa e estuda as religiões. [...] Essa presença de Deus parece tocar mesmo a quem não acorre aos ritos, mas vive o religioso que impregna as injunções políticas, o cotidiano doméstico, o espaço do trabalho, as escolas, a mídia, as artes, a cultura em geral, ou mesmo o calendário civil carregado de feriados e datas religiosas. A religião é um componente essencial da cultura brasileira.¹¹⁴

Religiosidade e sexualidade, inegavelmente, são dois dados fundamentais na construção da identidade de brasileiros e brasileiras. As inúmeras festividades e rituais nacionais relacionados com a questão religiosa e a auto-imagem profundamente erotizada expressa, por exemplo, no Carnaval, são elementos dos quais brasileiros e brasileiras se orgulham e com os quais se identificam. No âmbito da “cultura popular” estas duas dimensões são marcadas por uma ambigüidade fundamental historicamente construída.¹¹⁵ A expressão atual mais forte desta “ambigüidade” no âmbito da religiosidade pode ser constatada, por exemplo, no pluralismo religioso que caracteriza a sociedade brasileira, bem como pela prática da simultaneidade de piedades. Como afirma Ivone Gebara:

Pode-se pertencer ao candomblé e à irmandade católica do Senhor do Bonfim, filiar-se à ordem terceira franciscana e ao movimento carismático, ser católica, estudar teologia com os luteranos e consultar-se com um guru espírita ou budista. Eis-nos diante da complexidade do fenômeno religioso atual e da nossa incapacidade de abordagens fechadas.¹¹⁶

¹¹⁴ SCHULTZ, 2005, p. 7. Segundo este autor: “falar imaginário religioso em detrimento de religião preserva a ambígua relação do transcendente e do imanente, reconhece que existe algo de religioso que transcende as religiões – muitas vezes forjado a partir delas, mas não necessariamente controlado ou circunscrito a elas” (p. 138).

¹¹⁵ Para uma reflexão sobre “cultura popular” no Brasil e a questão da ambigüidade ver CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

¹¹⁶ GEBARA, Ivone. **Teologia ecofeminista**. São Paulo: Olho d’Água, 1997. p. 100. A autora fala em “biodiversidade religiosa” para se referir à pluralidade de experiências religiosas e a necessidade de respeito e valorização dessa diversidade (p. 101-113).

No âmbito da sexualidade, esta “ambigüidade” pode ser percebida através do uso de diferentes códigos de referência na significação das práticas sexuais.¹¹⁷ Acionados em diferentes contextos, o trânsito entre estes distintos sistemas de referência garantem uma fluidez e ambigüidade na forma como brasileiros e brasileiras vivem e compreendem a sexualidade. Isto não significa dizer que vivam sua sexualidade de maneira ambígua. Também não significa dizer (o que seria facilmente refutado por dados estatísticos ou mesmo pela realidade que nos cerca no cotidiano) que esta ambigüidade no campo da sexualidade elimina preconceitos, práticas discriminatórias e violentas contra mulheres e pessoas GLBT. Mesmo assim, é possível afirmar que brasileiros e brasileiras se utilizam de diferentes estratégias na significação de suas práticas sexuais que permitem que a sexualidade seja vivida transgredindo constantemente as fronteiras dos códigos morais prescritos pela maioria das instituições religiosas.

Neste sentido, ao deslocar a ênfase do ERE das práticas (religiosas e sexuais) que as distintas religiões “pregam” para a forma como estas práticas (religiosas e sexuais) são vividas de maneira concreta na vida das pessoas, abre-se outra possibilidade para articular a diversidade religiosa com a diversidade sexual. Embora esta fluidez e esta ambigüidade raramente sejam admitidas ou afirmadas como positivas mesmo por quem assim vive a sexualidade e a religiosidade, a concretude da experiência dos e das estudantes que participam das aulas de ERE pode ser um veículo importante para ajudá-los/as a perceber estas questões e articulá-las, auxiliando na construção de identidades religiosas e sexuais sadias e relevantes.

Uma prática pedagógica libertadora: algumas dicas metodológicas

Os sujeitos envolvidos na prática educativa no contexto do ERE não chegam à sala de aula vazios. Eles vêm com uma história e uma trajetória particulares em questões religiosas e sexuais. São estas histórias e estas trajetórias vividas diversamente que podem ser o ponto de partida fundamental para abordar a temática da diversidade, tanto religiosa quanto sexual. Neste sentido, é importante, em primeiro lugar,

¹¹⁷ PARKER, Richard. **Corpos, prazeres e paixões**: A cultura sexual no Brasil contemporâneo. Tradução de Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991, fala de pelo menos três sistemas de referência no campo da sexualidade brasileira: hierárquico de gênero, ideologia do erótico e discursos da sexualidade. O autor demonstra sua origem, seu desenvolvimento histórico, suas variantes e de que forma eles são atualizados e intercambiados na significação das práticas sexuais por brasileiros e

reconhecer e trabalhar com a religiosidade como parte da identidade destes sujeitos. Não apenas a partir das instituições religiosas, seus dogmas e doutrinas, ainda que os/as estudantes estejam vinculados/as a elas, mas a partir da vivência concreta destes/as mesmos/as estudantes e das pessoas com as quais convivem.

Da mesma forma quando o assunto é a homossexualidade e a diversidade sexual. Os/as estudantes do ERE trazem consigo uma diversidade de informações sobre estas questões construídas em contextos diversos e cercadas de mitos e preconceitos que podem ser propositivamente abordados na sala de aula. Isto se dará, pro exemplo, evidenciando que não existe um discurso ou prática única que parta das religiões sobre esta temática e, especialmente, que existem iniciativas que constroem sua prática e seu discurso religioso justamente desde a perspectiva da diversidade sexual. Além disso, ao discutir questões relativas à homossexualidade e diversidade sexual, é fundamental não fixar a discussão apenas nos discursos e práticas das instituições religiosas sobre estes temas, mas na forma como eles são trabalhados em outras áreas (como no âmbito do Movimento GLBT ou dos Estudos Gays/Lésbicos/Queer) para então relacionar estas compreensões com os posicionamentos das diversas religiões.

Desta forma o ERE pode ser um espaço libertador para as discussões sobre homossexualidade e diversidade sexual. Este será o caso sempre que for respeitado o princípio da diversidade religiosa. Pois esta diversidade no âmbito da religião implica, precisamente, que se respeite e valorize todas as formas de diversidade a partir das quais se constroem as identidades, seja de classe, raça/etnia, origem, gênero, sexualidade e qualquer outra que componha o mosaico de possibilidades no contexto contemporâneo. Já se disse que a construção da paz no mundo não será possível sem o estabelecimento de relações pacíficas entre as religiões e igrejas. Talvez o ERE seja um espaço onde este exercício pode começar a ser ensaiado, inclusive quando o assunto é diversidade sexual e direitos sexuais e reprodutivos – temas que não raro têm sido discutidos num clima de guerra. Pode parecer (e ser!) difícil e até um desafio grande demais, mas esta é a única maneira de realizar uma prática pedagógica libertadora no âmbito de uma disciplina tão discutida como é o ERE.

REFERÊNCIAS

brasileiras.

BRANDENBURG, Laude E. **A interação pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

SCHULTZ, Adilson. **Deus está presente – o diabo está no meio**. Tese de Doutorado. São Leopoldo, 2005.

DUQUE, Tiago. Entre a fé e o desejo: Uma reflexão sobre religião e homossexualidade no Brasil. **Junior**, ano 1, n. 3. São Paulo 2007. Pp. 100-105

GIUMBELLI, Emerson (org). **Religião e sexualidade**: Convicções e responsabilidades. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GEBARA, Ivone. **Teologia ecofeminista**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

PARKER, Richard. **Corpos, prazeres e paixões**: A cultura sexual no Brasil contemporâneo. Tradução de Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo

2.7 PROJETO SEXUALIDADE “SER FELIZ É CONVIVER COM QUEM VOCÊ AMA”¹¹⁸

Ismael Júnior P. da Silva¹¹⁹

A sexualidade humana é um tema amplamente discutido, pois não interessa somente às ciências, mas permite o entendimento do comportamento humano, possibilitando noções de qualidade de vida. Este tema é muito debatido no campo da educação, uma vez que vem se agravando entre os adolescentes e jovens com a problemática: das doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez precoce.

Os temas sexualidade e afetividade estão ligados à temática da Educação Sexual, que continua sendo a busca para enfrentar os desafios que pais e educadores enfrentam diariamente nos espaços da educação de adolescentes e jovens, que se mostram cada vez mais cedo interessados em saber sobre o tema.

Apesar de ser um tema em constante discussão, recebemos nas escolas crianças, adolescentes e jovens despreparados, onde as famílias ainda não conseguem dialogar e conscientizá-los, outras ainda omitem as informações, vindo portanto aflorar nas atitudes no espaço da escola.

Existe também uma vulgarização nos Meios de Comunicação Social, onde os adolescentes recebem uma grande carga de informações com muita banalização dos valores humanos e uma carga precoce de erotismo que atrapalha o desenvolvimento afetivo dos adolescentes em formação..

Importante destacar que atualmente o conceito de adolescência é definido como a idade intermediária, sem muitas responsabilidades adultas, acredita-se que estes estão em fase de preparação para assumir estas responsabilidades.

A idade que define a fase da adolescência varia entre autores e países, no entanto a Organização Mundial da Saúde fixa o fim da adolescência aos 19 anos, idade de

¹¹⁸ Projeto desenvolvido nas Séries Finais do Ensino Fundamental, disciplina de Ensino Religioso, Escola de Educação Básica Coronel Lara Ribas, Bairro Passo dos Fortes, Chapecó/SC. Projeto apresentado na Mesa Redonda “Relatos de experiências pedagógicas bem sucedidas sobre gênero e sexualidade no Ensino Religioso”, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

¹¹⁹ Graduação em Pedagogia (UDESC), Graduando em Ciências da Religião (UNOCHAPECÓ), Pós-graduação em Gestão escolar pela CELLER Faculdades, Atuação profissional: Professor ER desde 2005 em Chapecó. Atualmente é professor de ER na EEB Alécio A. Cella, Coronel Lara Ribas e Luiza Santin.

maturidade onde conquistam os direitos civis e independência em relação à autoridade dos pais.

Portanto a definição de adolescência é ambígua, pois sabe-se que a construção da identidade sexual está iniciando bem mais cedo que em outras épocas, sofrendo influências do nível social, educacional e cultural.

O ser humano sofre influências afetivas do meio que o cerca e estas são decisivas para sua evolução mental, emocional, afetiva e sexual.

Para Wallon (1959, p. 294) “O grupo é indispensável não somente para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento de sua personalidade e pela consciência que nele pode adquirir.”

A sexualidade na adolescência depende de biológicos que possibilitam as condições básicas para o desenvolvimento da sexualidade na adolescência.

As mudanças físicas e fisiológicas nos adolescentes, levam a desenvolver novas capacidades físicas, despertando novos interesses e desejos. Os adolescentes passam a sofrer constantes instabilidades, devido as transformações que o corpo deles e delas esta passando.

Os órgãos genitais passam a adquirir nesta fase da vida novas significações que têm diferenças de significados entre meninos e meninas.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CORONEL LARA RIBAS, de Chapecó tem em seu público estudantil crianças e adolescentes, filhos de trabalhadores que têm desejos e necessidades e como qualquer outro adolescente de bairro tem carência de informações sadias sobre as questões afetivas e sexuais.

Os pais, na grande maioria da realidade da escola são separados, onde meninos e meninas são criados em diferentes realidades: apenas com as mães, ou avós, pai e madrasta, mãe e padrasto, com parentes responsáveis, irmãos mais velhos, enfim a constituição atual de família tomou formas muito diferentes no campo das relações.

Outro fator que merece ser observado é que estas pessoas responsáveis, não conseguem dialogar abertamente com seus filhos. Sabe-se que o diálogo é o melhor caminho para que os pais não fiquem perdidos da condução dos filhos, porém a realidade é bem outra.

Para que a universalização do conhecimento aconteça de forma efetiva, é preciso que haja um elo entre educador, educando, família e unidade escolar e sociedade como um todo. A Escola de Educação Básica Coronel Lara Ribas é uma escola democrática, onde cada família pode acompanhar o processo educativo dos seus filhos. Tal fato é

importante, pois o educando sente que a escola é um prolongamento do seu lar e do seu mundo.

É neste momento que sentimos a necessidade de que a escola ofereça uma proposta de parceria com a família. Para tanto o desenvolvimento do projeto Sexualidade – Ser feliz é conviver com quem você ama é um desafio para os educadores onde buscamos atingir toda a ampla comunidade da Escola de Educação Básica Coronel Lara Ribas nos diferentes momentos.

Objetivos do projeto

- Identificar:
 1. As fases do desenvolvimento do ser humano.
 2. Os órgãos sexuais como parte integrante do corpo.
 - Conhecer a anatomia sexual masculina e feminina.
 - Identificar as transformações físicas e psíquicas ocorridas na adolescência.
 - Buscar uma auto – imagem positiva do ser homem e ser mulher.
 - Conhecer as fases de reprodução humana.
 - Compreender o processo de amadurecimento sexual e emocional nas fases de namoro, “o ficar”, noivado e casamento.
 - Estabelecer a diferença entre planejamento familiar e controle de natalidade.
 - Compreender os efeitos da droga sobre os órgãos sexuais e a reprodução.
 - Relacionar os tabus referentes ao sexo.
 - Analisar criticamente os efeitos pornográficos nos meios de comunicação.
- Compreender a relação entre drogas e comportamento sexual.

Junto aos pais

De acordo com o planejamento de cada série, anterior ao início do trabalho a ser realizado com os alunos, os pais foram convidados a participar de uma reunião. A Orientadora Educacional relatou aos pais o trabalho a ser desenvolvido com os alunos. A reunião foi coordenada pelo professor e um palestrante convidado pela escola para abordar questões do desenvolvimento físico e emocional, adolescência e o papel da escola e da família, buscando sempre atingir a faixa etária correspondente à série. Por isso a importância da participação maciça dos pais para complementar o trabalho.

Junto aos professores

Na elaboração dos planos do ensino fundamental o assunto sexualidade é incluído para ser estudado pelo corpo docente através de debates, palestras e encontros com profissionais especializados como um tema transversal.

Em diferentes momentos, cada série apresenta ao seu grupo de professores o trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos. O educador deve estar preparado para saber responder a todas as perguntas. Estes momentos de estudo são anteriores ao trabalho com corpo docente.

Junto aos alunos

Foi elaborada pelos educadores uma listagem de temas a serem trabalhados, os quais foram distribuídos ao longo do ensino.

Os trabalhos foram desenvolvidos pelo orientador educacional juntamente com o professor de ensino religioso desta unidade escolar.

Cada série organizou o seu planejamento, com as estratégias e técnicas mais adequadas ao conteúdo a ser desenvolvido bem como à faixa etária dos alunos a serem atingidos e cronograma de aplicação.

Temas do Projeto

- Visão histórica sobre sexualidade;
- Valores;
- Grupos e relações sociais;
- Religiosidade e sexualidade;
- Visão religiosa e sexualidade;
- Amor, namoro;
- Temas polêmicos;
- Sexo “versus” sexualidade
- Identidade de gênero
- Fases da vida;
- Transformações na puberdade;
- Anatomia e fisiologia dos órgãos genitais femininos e masculinos;
- Sistema reprodutor masculino e feminino;
- Ovulação;
- Menstruação;

- Fecundação. Gêmeos;
- Gravidez. Feto;
- Parto;
- Puerpério;
- Métodos contraceptivos;
- Doenças Sexualmente Transmissíveis; (DST)
- Infertilidade. Esterilidade;
- Climatério;

No decorrer de cada tema a metodologia adotada pelo educador foi feita através de debates, pesquisas em grupos, palestras, aulas com vídeos educativos e socialização através de seminários.

Proporcionamos ao educando e a toda comunidade escolar (pais, alunos e professores), uma gincana de integração durante um final de semana onde foram desenvolvidas atividades educativas dirigidas e relacionadas ao tema sexualidade e gênero. A iniciativa foi aplaudida por todos, alunos, pais e colaboradores. A escola, através da sua direção, ofereceu todo o suporte pedagógico para que tudo transcorresse com fora planejado. Hoje nossos alunos e nossa comunidade escolar podem afirmar com toda a convicção “SER FELIZ É CONVIVER COM QUEM VOCÊ AMA”.

PARTE III
OFICINAS

3.1 OFICINA: CONTRACEPÇÃO, GRAVIDEZ E ABORTO¹²⁰

Gicele Sucupira¹²¹
Paula Pinhal de Carlos¹²²

Resumo

Esta oficina tratou da temática da gravidez, da contracepção e do aborto por meio de dinâmicas que suscitem discussões sobre os temas. Dentre as questões que serão problematizadas estão: a gravidez na adolescência, novas tecnologias reprodutivas, amor materno e papéis de gênero.

Atividades

1. Apresentação: Por meio de um desenho, @s participantes desenharam algo que expressasse um pouco da sua prática na escola relacionando-a aos temas da oficina: contracepção, gravidez e aborto.

2. Palavras: Num primeiro momento, cada participante escreveu em cartões em no máximo duas palavras o que lhe vinha à mente quando se falava em gravidez. Em

¹²⁰ Oficina realizada no Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

¹²¹ Licenciada em Ciências Sociais, atuou como professora de Sociologia para o Ensino Médio e como coordenadora e professora de oficinas para jovens e professores/as, sobre temáticas gênero e sexualidades. Atualmente, é bolsista de iniciação científica vinculada ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades, coordenado pela Prof^a Dr^a Miriam Pillar Grossi. Como pesquisadora, tem desenvolvido pesquisas sobre gênero, educação e ciência.

¹²² Doutoranda em Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil, com a Tese: Adoção por homossexuais e legitimação da homoparentalidade pelo Poder Judiciário, sob orientação da Profa. Dra. Miriam Pillar Grossi. Mestrado em Direito na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil, com a Dissertação: Aborto por grave anomalia fetal: discursos jurídicos acerca da gestante, Ano de Obtenção: 2007, sob orientação do Prof. Dr. Vicente de Paulo Barretto. Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil, com Trabalho de Conclusão de Curso: A reprodução das desigualdades de gênero no discurso dos julgadores e a vítima mulher frente ao sistema penal, sob orientação do Prof. Ms. Roque Soares Reckziegel. É pesquisadora da Associação Direito, Bioética e Solidariedade, atuando nos projetos de pesquisa "Violência sexual intrafamiliar praticada contra meninas adolescentes: a eficácia do tratamento dispensado pelo Poder Judiciário ao agressor", coordenado pela Profa. Dra. Maria Claudia Crespo Brauner e "Terapia celular humana: limites e possibilidades de ordem ética e jurídica", executado conjuntamente com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná e coordenado pela Profa. Dra. Jussara Maria Leal de Meirelles, projetos estes financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Reprodutivos, Estudos de Gênero, Bioética e Filosofia do Direito.

seguida, os cartões foram colados em um lugar visível a [tod@s](#). Num segundo momento, @s participantes escreveram em outros cartões palavras que vinham à mente quando se falava em aborto. Esses cartões também foram expostos.

As palavras mencionadas foram as seguintes:

Referentes a gravidez – vida (3x), amor (2x), ilusão/paixão, plenitude, maternidade, alegria, milagre

Referentes a aborto - tristeza, despreparo, falta de consciência, ceifar, irresponsabilidade, sofrimento, desespero, fim

3. Histórias sobre gravidez, contracepção e aborto:

Então, foram distribuídos depoimentos sobre os temas, retirados da internet, para que o debate fosse suscitado entre os participantes. As histórias utilizadas falavam de mulheres que não conseguiam engravidar e que recorreram a novas tecnologias conceptivas ou à adoção, mulheres que foram mães solteiras, mulheres que foram mães na adolescência, mulheres que decidiram abortar e mulheres que resolveram dar continuidade à sua gestação, apesar das dificuldades que enfrentariam. Além disso, foi utilizado o depoimento de um adolescente no qual ele relatava como foi difícil contar aos seus pais que sua namorada estava grávida.

Considerações sobre a oficina

Para @s participantes, o grau de instrução pareceu significativo para a ocorrência de gravidez na adolescência e pela decisão por um aborto. Enquanto professor@s, afirmaram não entenderem por que @s alun@s não utilizam devidamente os métodos contraceptivos, se têm acesso a eles e sabem como funcionam. O valor da maternidade foi discutido e muitas mulheres contaram sobre suas experiências. Foi trazida também a experiência de uma das participantes, que não teve filhos, mas que exerce a maternidade de outra forma, ao ser catequista na sua igreja. A religiosidade apareceu com frequência nos depoimentos. Deus foi muito citado, assim como foram feitas menções ao destino. Por fim, cabe mencionar que havia apenas um homem na oficina que limitou-se a afirmar que os pais também querem hoje participar na criação dos filhos.

Indicações bibliográficas

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CAVALCANTE, Alcilene e XAVIER, Dulce (orgs.). **Em defesa da vida: aborto e direitos humanos**. São Paulo: CDD, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza *et al.* (orgs.). **O Aprendizado da Sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2006.

REDE NACIONAL FEMINISTA DE SAÚDE, DIREITOS SEXUAIS E DIREITOS REPRODUTIVOS. **Dossiê reprodução humana assistida**. Belo Horizonte: Rede Saúde, 2003.

SARTORI, Ari. J.; BRITTO, Néli S (orgs.). **Gênero na educação: espaço para a diversidade**. 2.ed. Florianópolis: Genus, 2006.

3.2 OFICINA: CONVERSANDO SOBRE DST/AIDS¹²³

Anelise Fróes da Silva¹²⁴
Dina Mazariegos¹²⁵

OBJETIVOS: Sensibilizar os participantes para a temática das doenças sexualmente transmissíveis e Aids, e sua abordagem no contexto escolar, a partir das necessidades apresentadas pelo grupo.

Esta oficina pretendeu ser, antes de mais nada, um espaço de diálogo entre educadores, visando abordar temáticas que façam parte do cotidiano destes em sala de aula, procurando diagnosticar, ainda que brevemente, quais suas maiores dificuldades ao tratar de questões relativas às DSTs/Aids, e encontrar, coletivamente, meios e estratégias para minorar essas dificuldades.

Para atingir seus objetivos, esta oficina se divide em três momentos distintos, após a apresentação dos participantes, e verificação de suas expectativas sobre o espaço da oficina. O primeiro momento é de selecionar subtemas, dentro da temática mais ampla de DSTs/Aids, para que seja possível otimizar o tempo e conhecer as demandas de todo o grupo. Num segundo momento, em pequenos grupos, será pedido que troquem informações e experiências, e apontem quais seus maiores problemas em atividades cotidianas, no trabalho com crianças/adolescentes, no âmbito da sexualidade, e posteriormente, para tratar de prevenção de DSTs/Aids. Com a utilização de uma dinâmica chamada *Árvore de Problemas*, os grupos serão incentivados a visualizarem seus problemas e dificuldades, trocando com os outros grupos. Em um terceiro momento, cada grupo deverá escolher um problema ou dificuldade de um outro grupo, e, reunido, propor soluções, estratégias e meios de solucioná-los. Após a dinâmica, é dado um tempo para debate, conclusões e esclarecimentos de dúvidas.

RELATO DA REALIZAÇÃO DA OFICINA

¹²³ Oficina realizada durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, Instituto Estadual de Educação, Florianópolis, entre 15 e 16 de agosto de 2008.

¹²⁴ Mestranda do PPGAS/UFSC, trabalha há 14 anos com prevenção de Aids, e temas ligados à sexualidade, saúde pública, DSTs, educação e formação de agentes comunitários de saúde.

¹²⁵ Mestranda do PPGAS/UFSC, trabalha há 10 anos com prevenção de Aids, e temas ligados a gênero ,

Com a participação de cinco educadores, optamos por adaptar a técnica que seria utilizada, mas manter a idéia inicial de construir com eles os temas a serem tratados, valorizando sua realidade em sala de aula, e suas dúvidas. Os educadores presentes, quatro, e mais uma acadêmica de Filosofia e Ciências da Religião, eram de áreas diversas, Biologia, Artes, uma diretora de escola e uma professora de Ensino Religioso. A participação de diversos monitores, tanto da UFSC quanto da UDESC foi de grande valor, porque além de auxiliarem nas discussões, eles aceitaram a integração proposta, e fizeram parte dos grupos, e do debate posterior.

Logo no início, foi feita uma apresentação tanto das oficinas quanto dos participantes, onde cada um deveria dizer brevemente nome, qual a área de atuação, cidade. Informações mais gerais, para depois trabalharmos com as expectativas em relação à temática da oficina em si.

Então, foi solicitado que cada um escrevesse, em pequenos cartões distribuídos individualmente, quais suas expectativas perante a atividade a ser desenvolvida. Poderia ser uma frase, uma palavra, o que fosse, desde que resumisse o que cada um havia ido “buscar” ao se inscrever na oficina sobre DST/Aids. Uma vez recolhidos, estes cartões foram colocados no quadro, para serem lidos e comparados com os problemas e soluções apontados, ao fim da atividade.

Após este momento, formamos grupos com educadores e monitores, o que suscitou discussões interessantes, já que de um lado estavam alunos, e de outros professores, e as trocas, enquanto passávamos pelos grupos, foram intensas.

Cada grupo devia escrever em outros cartões seus maiores problemas diante da temática, e apresentar, para seu grupo, questões relevantes sobre isso.

Depois cada grupo entregou seus cartões, e foi feita uma rodada de discussão, comparando as expectativas apresentadas antes, e os problemas que surgiram. Fizemos uma leitura coletiva do que foi apresentado, e colocamos cada cartão de problema numa pequena árvore. Então, abrimos espaço para que cada grupo falasse a todos o que haviam selecionado como maiores problemas, e cada um pode dar sugestões, opiniões, contar como é a sua realidade. Cabe ressaltar que as questões listadas como “expectativas” foram todas elencadas na listagem dos problemas, entre as quais: falta de conhecimento do assunto, dificuldade de lidar com o tema em sala de aula, por resistência da escola, falta de acompanhamento continuado e de capacitações na área de

saúde, especificamente DST/Aids. As mais importantes dúvidas e questionamentos surgidos, estão a seguir.

REFLEXÕES

Quando solicitados para descrever suas expectativas, os educadores escreveram: aprender, tirar dúvidas, saber como agir, como articular o trabalho da escola com as famílias. E os maiores problemas apontados também foram nessa direção, sobre questões muito mais estruturais e práticas, de associar práticas de ensino às questões de sexualidade, doenças e informações continuadas quanto à isso. Uma das educadoras relatou um caso em sua escola, onde uma criança de sete anos tem HIV, e costuma sangrar com frequência. Sua grande dúvida era relativa ao que fazer neste caso, se deveria contar aos pais das outras crianças, e como lidar com a criança.

No que tange às questões de prevenção, formas de transmissão do HIV, todos pareceram bastante informados. Uma das educadoras contou que durante um tempo, acadêmicos de enfermagem fizeram atividades na escola, com palestras, capacitações diversas, mas foi uma parceria breve. Uma das educadoras, da área de Biologia, ressaltou que seus alunos têm curiosidades várias, mas nem sempre é possível encaixar o que eles querem saber no conteúdo programático da disciplina, e a escola tem resistência a atividades extra-classe, e especificamente que abordem temas que podem levar “incômodos às famílias”. Entre estes temas, sexualidade, homossexualidade, Aids, doenças sexualmente transmissíveis.

Dina contou um pouco de sua experiência na Guatemala, onde desenvolvia atividades como educadora popular, também na área de DST/Aids. E falou sobre as diferenças entre o Brasil e seu país, já que no Brasil, além de ser um país mais liberal, também há mais acesso à informações, comprometimento do poder público com saúde, programas estruturados de prevenção de Aids, tratamentos são disponibilizados. Com isso, ela reforçou a importância de eventos como o Seminário, onde é possível trocar experiências e buscar coletivamente soluções (ou pelo menos apontar caminhos para solucionar o que for mais grave) para os problemas que muitas vezes podem ser comuns a todos, e acabam ficando no âmbito restrito de uma escola ou município.

Outros problemas foram relatados como a falta de empenho da Secretaria de Educação em liberar os professores para atividades de capacitação, e o desinteresse de alguns colegas em participar quando algo acontece.

Foi solicitado que as oficinas fossem repetidas, e que se pudesse fazê-las maiores, no sentido de capacitar realmente os educadores, principalmente no que diz respeito à legislação brasileira sobre DST/Aids, sobre formas de prevenção com crianças e adolescentes, sobre como associar sexualidade adolescente e prevenção. Uma das educadoras também enfatizou sobre a importância de “pessoas de fora” da comunidade escolar fazerem palestras para os alunos, já que seriam atividades fora da aula normal, sem o caráter obrigatório que as aulas de ciências e biologia tem para eles e, portanto, mais fáceis de serem apreendidas.

Muitas idéias nasceram e foram trocadas durante o tempo da oficina, mas ficou bastante claro que os maiores problemas para quem é educador, e precisa lidar com sexualidade, Aids, homossexualidade, é muito menos a falta de disponibilidade, mas realmente um problema de instrumentos, técnicas, construções coletivas de atividades, e integração entre família e escola, onde todos possam estar conscientes da importância destes assuntos, e olhando uns para os outros como responsáveis pela educação e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, sem desconfianças e temores.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Claudia A. **Educação e Sexualidade** - um diálogo com educadores. Ícone.

BIRNER, Ernesto. **Sexualidade e Doenças Sexualmente Transmissíveis**. Ed. Harbra.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Maria Cecilia Pereira da. **Sexualidade Começa na Infância**. Casa do Psicólogo.

3.2 OFICINA: FAMÍLIAS, GÊNERO E SEXUALIDADE¹²⁶

Rosa Maria Rodrigues de Oliveira¹²⁷

Roteiro – “Dinâmica do Banco de Recursos”

Objetivos: trabalhar conteúdos sobre arranjos familiares e homofobia, a partir de dinâmica que permita vivenciar situações hipotéticas que remetam ao tema.

Material: Cartolina para confecção dos cartões; impressora; sala com cadeiras móveis e com capacidade para acomodar 05 grupos de 05 a 06 pessoas; folhas sulfite; lápis, caneta, *cola, *revistas antigas, papel pardo, *tesouras, canetas pilot.

*itens opcionais.

Desenvolvimento: Após as apresentações e divisão do grande grupo em grupos menores, a facilitadora lerá 05 estórias a todos/as, pedindo que se manifestem, escolhendo as estórias. Depois, explicando que cada grupo terá 20 minutos para preparar uma resposta à(s) demanda(s) que a situação expõe, a facilitadora disponibilizará em uma mesa o “banco de recursos”, cartões com sugestões de encaminhamento, que podem ser adotadas ou não. Ao final, retornando ao grupo maior, os mini-grupos apresentam o caso e as soluções propostas. A facilitadora pedirá que na discussão os participantes tenham em mente algumas questões:

- Os tabus que a homossexualidade envolve e suas implicações na dinâmica escolar.
- As modalidades de família vêm sendo modificadas ao longo do tempo, ou a sua visibilidade é nova?
- Qual o papel do/a professor/a no enfrentamento às situações de homofobia que sofrem as crianças nascidas em famílias compostas por homossexuais e travestis?

¹²⁶ Oficina realizada no Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

¹²⁷ Advogada. Mestre em Filosofia e Sociologia do Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Doutoranda em Ciências Humanas pela UFSC. Pesquisadora do NIGS – Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades/UFSC, compõe a Rede de Pesquisadores sobre Parceria Civil Registrada e Homoparentalidade no Brasil.

- Como lidar com a homossexualidade concretizada na figura do professor/a? Como trabalhar com os pré-conceitos da comunidade escolar em relação aos professores gays/lésbicas?
- Como lidar com nossas próprias crenças e convicções em relação a casamento, família, maternidade e paternidade? Homossexuais em parceria educarão bem as crianças em conjunto? É preciso ser pai/mãe biológico para ser pai/mãe?

Estória 01: Marina e Rafaela

Marina tem 16 anos e frequenta o 3º ano secundário. No final do semestre ela e sua colega Rafaela haviam sido advertidas pela supervisão, pois foram flagradas de mãos dadas trocando um selinho no recreio. Marina discutiu com o vigia, que a empurrou e chamou de machorra. Rafaela torceu o pulso na confusão criada, que envolveu alguns garotos que vieram assediá-las durante o episódio. A mãe e o pai de Rafaela, católicos carismáticos, vieram conversar com a professora para pedir satisfações, pois não aceitam que sua filha se misture com “sapatão”. A mãe e o pai de Marina, por sua vez, psicólogos holísticos, vieram cobrar da Escola uma atitude contra o fiscal, que discriminou sua filha em relação à sua orientação sexual. A turma do 3º ano, por outro lado, está dividida, pois a maioria entende que Marina e Rafaela não poderiam namorar livremente na Escola, e outra parte acha que todos devem ter o direito de manifestar afeto em público, o que é vedado como regra geral dentro da Escola. Você é professora das meninas, e a supervisora pediu que preparasse uma reunião reunindo as partes para buscar uma conciliação, bem como um conselho de classe. Como você prepararia a reunião e que sugestões daria à supervisão e diretoria para encaminhamento do caso?

*Utilize se quiser, em conjunto com seus colegas de mini-grupo, os recursos do banco descrito nos cartões, e crie outros conforme seu encaminhamento, para depois apresentar ao grande grupo. Você pode usar papel pardo, fazendo um cartaz, ou ensaiar uma apresentação de teatro. Procure aplicar técnicas lúdicas.

Estória 02: Maitê

Maitê atualmente é travesti e cabeleireira e vive em São Paulo, mas no passado teve um filho, cuja guarda está com sua ex-mulher. O menino está com 08 anos e é aluno do IE, e vive em Florianópolis com a mãe, Renata. O menino, nos últimos tempos, tem passado boa parte do recreio em sala de aula ou isolado no pátio, e quando sai, acaba brigando, pois seus amiguinhos lhe têm chateado bastante, depois que souberam que é filho de uma travesti. Maitê tem uma relação harmoniosa com Renata, e veio visitar a ambos durante as férias. Ela decidiu abrir um salão em Florianópolis, e gostaria de começar a participar mais da vida de seu filho, acompanhar seu crescimento, o que inclui a escola. Ambas decidem então conversar com a diretoria sobre a situação, e pedem ajuda para tentar ajudar Jorginho a defender-se pacificamente contra a discriminação que vem sofrendo, e também inserir Maitê na comunidade escolar de maneira tranqüila. O diretor não sabe como lidar com a situação, e pessoalmente tem muitas dificuldades de aceitá-la e pediu que você ajudasse a preparar uma reunião reunindo as partes para buscar uma conciliação. Como você prepararia essa reunião, sendo professor/a de Jorginho, e que sugestão daria à supervisão e diretoria para encaminhamento do caso?

* Utilize se quiser, em conjunto com seus colegas de mini-grupo, os recursos do banco descrito nos cartões, e crie outros conforme seu encaminhamento, para depois apresentar ao grande grupo. Você pode usar papel pardo, fazendo um cartaz, ou ensaiar uma apresentação de teatro. Procure aplicar técnicas lúdicas.

Estória 03: Francisco e Antônio

Francisco e Antônio adotaram Agostinho, 15 anos, quando ele era ainda bebê. Recentemente registraram sua união estável em cartório e possuem um patrimônio conjunto. Antônio trabalha numa empresa de informática, e Francisco é ativista em homossexualidades e trabalha numa ONG/AIDS. Eles são muito esclarecidos quanto a seus direitos, e logo ao início do ano, quando mudaram de cidade, tiveram um problema com o professor de biologia de Agostinho, que sempre fazia piadas e brincadeiras com conotação homofóbica, e falou em sala de aula de modo ofensivo em relação à feminilidade e aos gays efeminados, numa aula sobre reprodução animal. Agostinho reagiu e travou uma discussão com o professor, que o expulsou de sala. Os pais de Agostinho vieram à Escola para conversar com a supervisora sobre o evento. Você é

também professora desta turma e a supervisora lhe chamou para ajudar na intervenção, como representante do conselho de classe. Como encaminharia esta situação?

* Utilize se quiser, em conjunto com seus colegas de mini-grupo, os recursos do banco descrito nos cartões, e crie outros conforme seu encaminhamento, para depois apresentar ao grande grupo. Você pode usar papel pardo, fazendo um cartaz, ou ensaiar uma apresentação de teatro. Procure aplicar técnicas lúdicas.

Estória 04: Débora e Vanessa

Débora é professora de matemática e vive com Vanessa, professora de educação física há 15 anos. Ambas são professoras e neste semestre, para incrementar seu salário, Vanessa passou a dar aulas extras numa academia que fica em frente à escola onde Débora trabalha. As mães de duas alunas viram Débora e Vanessa beijando-se em frente à Escola, no final da tarde quando ambas iam para casa, e muito escandalizadas, vieram reclamar à direção sobre o fato de uma professora ser ‘sapatão’. Você é a diretora e precisa preparar um encaminhamento para a questão.

* Utilize se quiser, em conjunto com seus colegas de mini-grupo, os recursos do banco descrito nos cartões, e crie outros conforme seu encaminhamento, para depois apresentar ao grande grupo. Você pode usar papel pardo, fazendo um cartaz, ou ensaiar uma apresentação de teatro. Procure aplicar técnicas lúdicas.

Estória 05: Roberto

Roberto, gay assumido, é um excelente professor de francês, muito bem visto pela direção, colegas e a maior parte dos alunos. Roberto percebeu que sua posição vinha incomodando alguns alunos e pais, que vinham fazendo comentários a seu respeito em corredores e em festas da Escola. Roberto passou a receber bilhetes anônimos dizendo coisas como “fora gays”, e montagens com fotos de revistas pornográficas gays e símbolos do nazismo. A parede de um muro em frente ao colégio amanheceu pixada com os mesmos dizeres homofóbicos. Naquele mesmo dia, um pai organizou abaixo-

assinado para despedir o professor, fundado em sua orientação sexual, e encaminhou o pedido à Direção da Escola e à Secretaria de Educação. Roberto pediu auxílio à direção, alegando que está sendo discriminado. Na SED, foi encaminhado o pedido de sindicância para apuração de irregularidades ou de assédio por parte do professor contra algum dos alunos, mesmo não tendo havido nenhuma demanda neste sentido. Você é professor, sindicalizado, colega de Roberto, e foi chamado por ele a auxiliar na mediação do conflito.

*Utilize se quiser, em conjunto com seus colegas de mini-grupo, os recursos do banco descrito nos cartões, e crie outros conforme seu encaminhamento, para depois apresentar ao grande grupo. Você pode usar papel pardo, fazendo um cartaz, ou ensaiar uma apresentação de teatro. Procure aplicar técnicas lúdicas.

Estória 06: Troca-troca

Você é um professor do 2ª série de uma escola particular do interior de São Paulo. Um aluno seu, Luisinho (8 anos) foi “encontrado” pelo orientador pedagógico fazendo “troca-troca” no banheiro, com um aluno da 5ª série e o repreendeu severamente. O pai de Luisinho, um rico fazendeiro da região, foi a escola e após muita discussão, responsabilizou a escola por omissão, você por irresponsabilidade, o orientador por agressão e o aluno da 5ª série por abuso sexual. Além disso, um jornal local relatou o fato pela ótica do pai de Luisinho, o que deixou a cidade revoltada. Seus alunos, em sala, perguntam a você o que é “omissão”, “abuso sexual” e “troca-troca”.

*Utilize se quiser, em conjunto com seus colegas de mini-grupo, os recursos do banco descrito nos cartões, e crie outros conforme seu encaminhamento, para depois apresentar ao grande grupo. Você pode usar papel pardo, fazendo um cartaz, ou ensaiar uma apresentação de teatro. Procure aplicar técnicas lúdicas.

Estória 07: Raquel

Sua vizinha, Irene (40 anos), sabendo que você é um professor@ capacitado para trabalhar com sexualidade e gênero, e por isso deve “entender dessas coisas”, procura

sua ajuda em uma conversa informal. Conta-lhe então que sua filha, Raquel (17 anos), noiva de um “bom partido”, acaba de decidir desmanchar o noivado por estar apaixonada por uma mulher. Quando ela verbaliza o nome da “namorada” de Raquel, você percebe tratar-se de sua sobrinha mais querida. Sem saber desse parentesco, Irene relata que seu marido a culpa pela “sem-vergonhice” da filha, que quer expulsar de casa. Frente a isso, Raquel decidiu fugir de casa e, com sua “namorada”, vai viver em outra cidade. Irene, chorando desesperada, diz que Raquel é sua única filha e que não sabe o que vai fazer sem sua filha em casa, embora ela “sofra desse mal”.

*Utilize se quiser, em conjunto com seus colegas de mini-grupo, os recursos do banco descrito nos cartões, e crie outros conforme seu encaminhamento, para depois apresentar ao grande grupo. Você pode usar papel pardo, fazendo um cartaz, ou ensaiar uma apresentação de teatro. Procure aplicar técnicas lúdicas.

Indicações Bibliográficas

HEILBORN, Maria Luiza (Org.) **Família e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade de Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GROSSI, Miriam Pillar. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil. In: **Cadernos Pagu**, no.21, 2003, p.261-280.

3.4 OFICINA: VIOLÊNCIAS DE GÊNERO, SEGURANÇA PÚBLICA E HOMOFOBIA¹²⁸

Victória Regina dos Santos¹²⁹

Neste texto discutem-se as relações de gênero e a *violência* no Brasil¹³⁰, considerando a complexidade existente na interação entre estes aspectos e destacando-se a legislação e a intervenção pública na *violência de gênero* especialmente nos casos de *homofobia*¹³¹.

Em nosso país a intervenção pública na violência de gênero passou a se efetivar a partir dos anos 80. Os reflexos das ações de diversos movimentos de mulheres pela criminalização e punição de crimes praticados contra elas, se evidenciaram com a instalação das delegacias de defesa e proteção. Naquele momento passou-se a dispor de legislação específica e expansão dos interventores, fazendo com que outros setores da segurança pública, como os institutos médicos legais passassem a compor a intervenção na violência de gênero. O atendimento na delegacia constituía, (e de fato constitui), uma parcela da trajetória que a denunciante percorreria, tendo na prática a função de introduzir no mundo judicial as denúncias de violências.

Houve então grande desenvolvimento de pesquisas sobre *violência* contra a mulher, com enfoque na vitimização e nos espaços de atendimentos existentes como os SOS analisados por Gregori (1993). Por outro lado, como se pode ver em Bretas (1997 a/b), devido às limitações impostas pelo regime militar, até os anos 90 havia poucas discussões sobre segurança pública e polícia. Estudos mais recentes como o de Muniz (1996), Musumeci Soares (1999), Rifiotis (2000) e Santos (2001), assinalam que, embora sendo de fato um passo marcante na intervenção do Estado, os espaços estipulados tem sido insuficientes e muitas vezes inadequados para atender e realizar diversos procedimentos ao mesmo tempo em que realiza uma série de tarefas muitas vezes assistenciais.

¹²⁸ Oficina realizada no Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

¹²⁹ Psicóloga Clínica (UFSC) com Formação Sistemática (Núcleo de Formação Sistemática de Curitiba PR) e Mestre em Antropologia Social (UFSC). Membro da Câmara Técnica Mista do Conselho Superior de Segurança Pública – SSP/SC e Professora da Academia de Polícia da SSP/SC. Ministra aulas de Capacitação e Treinamentos.

¹³⁰ Ver em Welzer-Lang (2001) uma discussão aprofundada sobre o tema.

¹³¹ Deixa-se de discutir aqui os aspectos relacionados à segurança privada e as formas privadas de

As diretrizes sejam repressivas ou assistenciais, vem dividindo e polemizando o debate sobre a intervenção na *violência de gênero*, sem que tenha cessado as reivindicações por novas delegacias, capacitação, aparelhamento, aliados à criação de leis específicas. Sendo assim, considera-se que a interação entre demanda e recepção vem a ser um aspecto importante para avaliar os serviços de segurança disponíveis em âmbito público.

Entretanto, se no âmbito legislativo os movimentos de mulheres avançaram com a criação da Lei 11.384, conhecida como *Lei Maria da Penha*, o movimento negro com a lei que criminaliza o racismo e se os idosos e os deficientes físicos viram aprovadas leis de inclusão e atenções especiais. Da mesma forma, os grupos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros são os que ainda lutam por uma legislação que criminalize a *homofobia* e políticas públicas de inclusão social, através de projetos de lei¹³² (PLC 122/2006 que criminaliza a *homofobia*; PLC 72/2007 que trata do direito de alterar o primeiro nome e a Proposta de Emenda Constitucional sobre nova redação 66/2003 ao inciso IV da Constituição Federal incluindo a proibição de discriminação por orientação sexual, entre outros)¹³³. Associado às garantias dos direitos, todos estes movimentos sociais que representam diferentes grupos identitários buscam centros de atendimento público, capacitação de juízes, policiais civis e militares, educadores e gestores.

Como enfatiza Carrara¹³⁴ (2007), o panorama atual da criminalização da *homofobia* se depara com diversas dificuldades, entre elas, a inexistência de categoria própria para registro de denúncias, que dificulta o levantamento estatístico e a elaboração de políticas públicas. Outro aspecto é que muitos casos não recebem a devida atenção, nem são adequadamente investigados pelos órgãos competentes. Para o

intervenção particulares (advogados, psicólogos, médicos).

¹³² Ver Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, e Transexuais da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2007.

¹³³ Refletindo resistências evidentes para que esses projetos não sejam aprovados, e salientando que a lei na realidade quer proibir o cristianismo, grupos evangélicos vêm divulgando suas convicções, como se pode ver no comentário de José Claudino: "... Na prática, esse novo projeto, que avançou de maneira célere sem que ninguém no Brasil fosse alertado antes, protegerá o homossexualismo em detrimento da liberdade de expressão e da liberdade religiosa"... Correio da Tarde, Edição Número 0700 - Ano II - Natal e Mossoró, Sexta-feira, 15 de Agosto de 2008. Fonte: www.correiodatarde.com.br/colunistas/jose_claudino-20674. Ver também www.youtube.com/watch

¹³⁴ www.comunidadessegura.org/?q=en/node/33057

autor, essa realidade demonstra que muitos profissionais da segurança pública desenvolvem seus trabalhos alicerçados em crenças naturalizantes sobre gênero¹³⁵.

Como se viu no caso da *violência* contra a mulher, neste caso também os discursos morais e ideológicos alimentam práticas preconceituosas e reproduzem as violências, especialmente as noções de desvio de conduta e problemas psicológicos aliada à noção de que aqueles que respeitam as individualidades e as diferenças são de fato “contagiados pela causa”, desqualificando atitudes de respeito.

Carrara (op. cit), ao pesquisar processos judiciais, verificou que freqüentemente os textos dos pareceres e sentenças judiciais enfatizam as atitudes e hábitos de vida das vítimas, responsabilizando-as pela violência sofrida. Como ocorre com as vítimas de *violência sexual* e doméstica, a vítima da *homofobia* pode ainda ser novamente vitimizada pelo policiamento ostensivo e em instâncias do poder judiciário.

Pesquisas realizadas pela UNESCO demonstraram que, numa lista de atos violentos, agredir um colega homossexual é considerado menos grave do que agredir um não homossexual e que há colaboração de pessoas próximas por meio do silêncio ou negligência¹³⁶.

Pode-se dizer que, no âmbito da *violência de gênero*, a intervenção da segurança pública exige, além das estruturas de atendimento, a capacitação permanente dos profissionais para atendimento sem preconceito e discriminação, compreendendo que a *violência de gênero* é um fenômeno cíclico e que pode ter uma multiplicidade de manifestações. Entretanto, como já pontuou Grossi (1995), o que parecem ser “novas” violências, são apenas violências que vivem na invisibilidade.

Se para as questões da *violência doméstica* se tinha por hábito “não meter a colher”, no caso do LGBTTT, a visibilidade vem na direção oposta a da opção em viver apenas em guetos, condição essa que é na realidade uma exclusão, que pode ser denominada de “prisão exemplar”¹³⁷. Novamente a participação dos movimentos sociais vem contribuir fortemente para mudar esse quadro. Passos importantes vem sendo dados, como por exemplo, a nova resolução da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), que recomenda a mudança e utilização da sigla LGBT, em substituição a GLBT, em todas as

¹³⁵ Ao contrário dos dissidentes, o Conselho Federal de Psicologia desde 1999 vem atuando fortemente para que os pacientes não sejam tratados como doentes.

¹³⁶ www.religare.com.br/mural

¹³⁷ A psicóloga Sheila M. de Almeida aborda a prisão exemplar significando que é uma reclusão sem paredes, uma espécie de reclusão simbólica, mas que informa a todo o momento que se o indivíduo se

comunicações feitas por suas afiliadas, mídia e governo. Esta mudança, segundo a associação, se faz necessária no momento para garantir maior visibilidade ao segmento de lésbicas no ativismo brasileiro e segue tendências internacionais que priorizam as lésbicas para combater os vários séculos de patriarcalismo e dominação masculina. São exemplos disso a International Lesbian and Gay Association (ILGA), a Lesbian and Gay Foundation, do Reino Unido, e a National Lesbian and Gay Journalists Association, dos Estados Unidos. Esta mudança se faz necessária, no momento, para garantir maior visibilidade ao segmento de lésbicas no ativismo brasileiro.

RELATO DA REALIZAÇÃO DA OFICINA

As atividades da oficina iniciaram dentro do horário previsto. Estando presentes na sala 10 participantes.

Estrutura da oficina:

- 1- Informações gerais sobre o roteiro da oficina e introdução do tema.
- 2- Assinatura da lista de presença.
- 3- Atividade em duplas visando mobilizar a discussão sobre confiança, segredo, denúncia, proteção e defesa dos direitos e outros apresentados pelo grupo, vinculados ao tema das violências de gênero e as intervenções de segurança pública. (Material utilizado - 5 faixas para vedar os olhos. Desenvolvimento - cada dupla deverá caminhar livremente, sendo que um está de olhos vendados e o outro não pode falar. Após o tempo determinado, trocam as posições e ao fim do tempo, retornam para a sala).
- 4- Apresentação e relato individual sobre a atividade.
- 5- Comentário geral articulado à exposição de dados sobre o tema.
- 6- Atividade em pequenos grupos objetivando exemplificar uma forma de tratar dessas questões na escola. (Material utilizado para cada sub-grupo - um metro e meio de papel craft, três pinças atômicas de cores diferentes, uma folha de cartolina e uma tesoura. Desenvolvimento - no primeiro passo o pequeno grupo elege o significado ou os significados de violência e escreve a cartolina recorta e cola no papel craft. No segundo, com cor diferente escreve diferentes formas de

comportar fora do aceitável, irá de fato para uma prisão real. www.religare.com.br/mural.

violência e cola no papel craft ao lado da colagem anterior. Nesta etapa o professor pode solicitar aos alunos que discutam entre si permitindo uma abordagem ampla da questão.). Por último, o grupo anota as possibilidades de intervenção conhecidas e esperadas, levantando proposições.

7- Fechamento.

Comentários gerais:

A apresentação individual e os comentários foram permeados de grande carga emocional sobre a vivência. Na seqüência, discutiram-se os temas esperados, principalmente a confiança como aspecto importante para a efetivação das denúncias, por tratar-se de situações geralmente circunscritas em ameaças. Abordou-se em seguida os processos de intervenção encontrados, as dificuldades, as possibilidades e proposições.

O grupo enfatizou que o descrédito nas instituições e as atitudes preconceituosas ou desinformadas ou negligentes dos professores, policiais e familiares dificultam o relato da vítima e das testemunhas. Considerou importante e necessária a capacitação dos interventores como forma direta de prepará-los adequadamente para a intervenção primária. Entre os interventores que considero primários, os professores tem sido os principais escolhidos pelas crianças e adolescentes para suas denúncias.

Na atividade final, formaram-se dois sub-grupos, que após ter seguido os passos propostos, enfatizou a necessidade de capacitação permanente, sendo que especificamente para os participantes desta oficina, sugeriram um aprofundamento. Antes de encerrar, solicitou-se à monitora que afixasse os trabalhos na recepção do evento.

Referências Bibliográficas

BRETAS, Marcos Luiz. **Ordem na cidade**: o exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro, 1907-1930. Rio de Janeiro: Rocco, 1997(a).

_____. Observações sobre a falência dos modelos policiais. Tempo Social. USP: **Revista de Sociologia**, 9 (1), p. 79-94, maio/1997(b).

GREGORI, Maria Filomena. **Cenas e queixas**. Um estudo sobre mulheres, relações violentas e práticas feministas. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, ANPOCS, 1993.

GROSSI, Míriam Pillar. Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil. **Revista Estudos Feministas** (4), 1995.

MUNIZ, Jaqueline. Os direitos dos outros e outros direitos: um estudo sobre a negociação de conflitos nas DEAMs/Rio de Janeiro. *In*: SOARES, Eduardo. **Violência e Política no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: ISER/Relume Dumará, 1996.

MUSUMECI SOARES, Bárbara. **Mulheres invisíveis**. Violência conjugal e novas políticas de segurança. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

RIFIOTIS, Theophilos. “How to recognized good policing”: notas sobre a avaliação dos serviços de polícia. **Boletim Polícia e Sociedade Democrática - Valores, Cultura e Polícia**. V. 1, n. 5. Set./2000.

SANTOS, Victoria Regina dos. **Práticas Policiais nas Delegacias de Proteção à Mulher de Florianópolis e Joinville – SC**. Florianópolis: UFSC, 2001. [Dissertação de Mestrado. 2001/UFSC/PPGAS].

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, n.2. Florianópolis: 2001.

3.5 OFICINA: RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE¹³⁸

Juliana Cavilha Mendes Losso¹³⁹

I. RESUMO E OBJETIVOS

Nesta oficina pretende-se sensibilizar @s professor@s, inicialmente para as diferentes correntes dos estudos de gênero. Em seguida realizar uma reflexão sobre modelos de masculinidade e de feminilidades a partir das experiências do cotidiano nas escolas, e, na continuidade, uma discussão de como o gênero é construído ao longo da trajetória de vida de um indivíduo. E, finalmente, sugerir uma reflexão sobre os espaços de construção de identidade de gênero no mundo ocidental.

II. PARTICIPANTES

Professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, com 18 inscrito@s, sendo 15 mulheres e 3 homens.

III. PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

A primeira atividade consistiu na solicitação de que tod@s ali presentes escrevessem individualmente e rapidamente numa folha, as primeiras palavras e ou adjetivos, expressões que pensam imediatamente ao serem questionados com a seguinte demanda: "o que primeiro vem a cabeça quando se fala em ser homem e ou ser mulher". Tod@s participantes escreveram e entregaram a monitora Lisa.

Na segunda atividade foi realizada uma apresentação em dupla, a partir de um roteiro com as seguintes questões: Nome, cidade, disciplina pelo qual é responsável na escola, quanto tempo de sala de aula, estado civil, filhos, porque do interesse na oficina.

Em seguida uma exposição sobre os significados e origem dos estudos de gênero que perpassou os seguintes tópicos:

- Breve história do movimento feminista e das lutas libertárias dos anos 60;
- As discussões sobre os "Estudos da Mulher" até os "Estudos de Gênero";
- Discussão sobre o biológico versus o cultural e suas implicações na trajetória de vida d@s sujeit@s;
- As masculinidades e as feminilidades e a construção destas categorias;
- Conceitos importantes: sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres. Gênero é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade, são os papéis sexuais. A identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada. E a sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos. (GROSSI, 1998)

4. Dando continuidade a oficina, passou-se a exibição do curta: "Acorda Raimundo Acorda";

5. Após, uma discussão sobre o filme exibido, o que levou a uma interessante reflexão sobre as concepções de masculinidades e de feminilidades, além de questionamentos sobre situações experimentadas no cotidiano da sala de aula;

6. Enquanto isso, foram colocadas no quadro, em duas colunas as respostas d@s participantes na primeira atividade da oficina - sobre percepções sobre o que é ser

¹³⁸ Oficina realizada no âmbito do Seminário de Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008 em Florianópolis/SC.

¹³⁹ Doutoranda em Antropologia Social na UFSC. Agradeço a colaboração na oficina da colega doutoranda em Antropologia Social Fátima Weiss de Jesus e da monitora Liza Martins Silva.

mulher e ser homem. As respostas foram as mais diversas, desde: pureza, sensibilidade, ternura, maternidade para o feminino e poder, trabalho e força para o masculino. A partir da análise em conjunto das respostas, a oficina encaminhou-se para o encerramento, momento em que houve um grande questionamento sobre os papéis do masculino e do feminino nas relações do cotidiano dest@s professor@s.

7. Ao final da oficina, pedi para que refletissem sobre duas questões: 1. Quais eram as práticas de feminilidades e de masculinidades que eram estimuladas e também reprovadas na escola em que lecionavam? 2. Quais tipos de xingamentos mais freqüentes e comuns entre seus / suas alun@s e em que momentos estes xingamentos aconteciam?

IV. AVALIAÇÃO

O grupo era homogêneo e apresentou disposição e bom envolvimento durante todas as atividades. Portanto, considero positiva a avaliação da oficina de Relações de Gênero e Sexualidade.

V. REFERÊNCIAS

DAMATTA, Roberto. **A Casa e a Rua**. 5ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **Homens**. São Paulo: SENAC, 1997.

GROSSI, Miriam. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, 1998.

HEILBORN, Maria Luiza. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, M. L.(Org.). **Sexualidade: o olhar das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

KIMMEL, Michael. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: **Horizontes antropológicos**, ano 4. Porto Alegre, outubro de 1998.

JARDIM, Denise Fagundes. Performances, reprodução e produção de corpos masculinos. In: LEAL, Ondina Fachel (org.) **Corpo e Significado: ensaios de Antropologia Social**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1995.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

3.6 OFICINA: TRAVESTILIDADES E HOMOSSEXUALIDADES¹⁴⁰

Felipe Bruno Martins Fernandes¹⁴¹
Fernanda Cardozo¹⁴²

1. Tempo estimado: 02 horas.

2. Objetivo Geral

Problematizar as identidades de gênero e as identidades sexuais como construções sociais e históricas.

3. Objetivos específicos

Após a realização das atividades da oficina, @s participantes deverão ser capazes de:

3.1 Construir bases teóricas para abordagens das travestilidades e das homossexualidades na sala de aula;

3.2 Apresentar criticamente as concepções que ordenam as travestilidades e homossexualidades na contemporaneidade;

3.3 Problematizar os marcadores evocados para nomear as travestilidades e as homossexualidades;

3.4 Estimular a reflexão crítica no que tange à importância da separação entre crenças individuais e suas responsabilidades como educadores da rede pública;

¹⁴⁰ Oficina realizada no Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

¹⁴¹ Doutorando em Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil, com o projeto de Tese: Corpo, Gênero e Sexualidade na Escola: uma análise das políticas educacionais vinculadas ao programa federal Brasil Sem Homofobia, sob orientação da Dr.^a Prof.^a Miriam Pillar Grossi. Mestrado em Educação Ambiental na Fundação Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil, com a Dissertação: Muito Prazer, Sou CELLOS, Sou de Luta: A Produção da Identidade Ativista Homossexual, Ano de Obtenção: 2007, sob orientação de Paula Regina Costa Ribeiro. Graduação em Ciências Biológicas. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Estudos de Gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, gênero, homossexualidades, sexualidade e ativismo social. Email: complex.lipe@gmail.com

¹⁴² Graduação em Ciências Sociais (UFSC, 2006). Mestranda em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), sob orientação da Dr.^a Prof.^a Miriam Pillar Grossi. Possui experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia urbana e estudos de gênero, atuando nos temas travestilidades, violências, parentalidades. Email: fernanda.cardozo@gmail.com

3.5 Avaliar coletivamente as formas de encaminhamento tomadas quando interpelad@s com uma situação que envolveu questões relacionadas às travestilidades e às homossexualidades.

4. Metodologia

Para esta oficina, foi preparada uma dinâmica de grupo nos moldes de um "grupo focal", mas sem o caráter de coleta de dados para uma pesquisa. Esta opção metodológica se deu principalmente pelas percepções oriundas das ações já encaminhadas pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades para com esta população-alvo (professor@s e demais profissionais do corpo técnico-pedagógico das escolas da rede pública). Nesse sentido, o grupo focal é uma técnica dinâmica e interativa em que a visão d@s participantes é relevante para a construção de reflexões coletivas. Além disso, para De Antoni (2001), o grupo focal possibilita a comunicação entre @s participantes, a (re)construção de algumas vivências e histórias e o lançamento das concepções e linguagens nativas naquela coletividade. Desta forma, o trabalho será realizado por dois mediadores que ficarão responsáveis pela organização da oficina, explicação das atividades ao grupo, controle do tempo de fala d@s participantes (bem como seu monopólio), estímulo a participantes mais tímids@s, esclarecimento de conceitos teóricos e mediação da avaliação da oficina.

4.1 A oficina "Cabeça de Batata"

Inspirada no brinquedo infantil de origem norte-americana "Mr. Potato Head", será encaminhada uma atividade em que @s participantes serão convidad@s a ilustrarem materialmente situações hipotéticas em que sujeitos que vivenciam as travestilidades e as homossexualidades são descritos. Serão trinta diferentes situações. A título de maior clareza d@s leitor@s, uma situação-exemplo será usada neste escrito. Em um primeiro momento, @s participantes serão convidad@s a se apresentarem. Em uma grande roda, circulará uma caixa de fósforos. Cada um@ acenderá um palito e, enquanto este permanecer aceso, deverá apresentar-se ao grupo (nome, filiação institucional, disciplina que ministra, município, etc.).

Em um segundo momento, cada participante receberá uma situação, que não pode ser socializada (deve-se guardar "em segredo"). Suponhamos que recebemos a situação "aluna travesti de 15 anos, turno da noite, quer usar o banheiro feminino".

Nosso papel será, desta forma, termos acesso a uma batata (modelo de isopor) e trabalharmos nela para a construção daquele sujeito de que fala a situação. Ou seja, deveremos produzir, com o material disponível (retalhos de tecidos, E.V.A., tesoura, cola, papel, revistas), uma aluna travesti de 15 anos, turno da noite, que queira usar o banheiro feminino. Que fazer para representar este sujeito? Que atributos usar? Estas são questões que deverão ser respondidas pelo participante. Ao fim da materialização da situação no modelo de isopor, todos retornarão ao grande círculo, e cada um, a sua vez, exibirá ao seu boneco. Os outros participantes deverão argüir-lhe sobre o boneco, tentando identificar, pelos elementos usados pelo participante em sua confecção, a situação que descreve. Todas as apresentações serão permeadas por discussões práticas e teóricas que envolvam a temática, bem como será encorajada a participação ativa de todos para que sejam problematizadas as questões.

5. Contribuição teórica

Gênero é uma categoria de análise elaborada por pesquisadoras feministas norte-americanas e se refere “às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (SCOTT, 1990: 7), indicando, portanto, que os elementos utilizados para assinalar as diferenças entre homens e mulheres são construídos social e culturalmente. Já nos anos 1930, Margaret Mead demonstrava como as expectativas sociais em torno de homens e de mulheres é variável tendo-se em vista os cenários e as normas culturais, perspectiva que permitiu que se desnaturalizassem as concepções sobre masculinidades e feminilidades.

As identidades de gênero, como produtos de relações sociais e de processos históricos e culturais, não se reduzem à anatomia dos corpos nem são naturais, assim como não estão determinadas pelas identidades sexuais nem as determinam. Para Joan Scott, “o uso de ‘gênero’ põe a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (1990: 7).

Miriam Grossi (1998) diferencia quatro categorias que, embora apareçam entrelaçadas nas representações sociais, merecem distinções analíticas na medida em que não apresentam relações determinantes entre si: gênero, sexo, identidade de gênero e sexualidade. *Gênero* refere-se à construção cultural de atribuições a feminilidades e a masculinidades que culminam em uma série de normas que prescrevem o que cabe a homens e o que cabe a mulheres em dados contextos sócio-culturais. *Sexo* é o termo

utilizado para tratar da diferenciação fisiológica entre fêmeas e machos, entre homens e mulheres. A *identidade de gênero* diz respeito a uma localização dos sujeitos na cultura, na medida em que masculino e feminino dispõem de territorialidades no espaço social, marcadas por atribuições específicas; ela concerne à forma como os sujeitos se sentem, como se identificam e como se situam no mundo. A *sexualidade*, por fim, designa a atividade sexual experienciada pelos indivíduos, as dimensões sentimental e prática com relação a seu objeto de desejo.

Da mesma forma que a identidade de gênero, a sexualidade também é uma regra culturalmente colocada aos indivíduos (GROSSI, 1998). As sexualidades são processualidades em permanente construção e negociação (PERES, 2005). Seu caráter social e histórico se evidencia, sobretudo, mediante a ruptura das amarras tradicionais entre sexo e reprodução, expressa especialmente na emergência de novas tecnologias reprodutivas (GROSSI, 1998). Sendo assim, as práticas sexuais entre sujeitos de diferentes sexos anatômicos não se trata de uma regulação determinada biologicamente, mas de uma modalidade de vivência sexual prescrita por mecanismos sociais que pressupõem a heteronormatividade (BUTLER, 2003), ou seja, a produção de sujeitos sociais cujas identidades de gênero correspondem ao seu sexo anatômico e que possuem como objeto de desejo indivíduos de sexo e de gênero diferentes, partindo-se da idéia de complementaridade pela diferença. As vivências que divergem de tal modelo, tratadas historicamente como “pecado” ou como “doença”, são muitas vezes estigmatizadas, marginalizadas, e os sujeitos de tais vivências sofrem processos de discriminação e preconceito.

Designam-se homossexualidades as práticas e vivências referentes ao desejo afetivo-sexual entre sujeitos de mesmo sexo. Entretanto, longe de classificações estáticas, as homossexualidades dizem respeito a modalidades várias de auto-identificação política, dentre as quais gays e lésbicas representam diferenciadas demandas políticas e sociais. Peter Fry e Edward MacRae (1985: 7) definem a homossexualidade como sendo “uma infinita variação sobre um mesmo tema: o das relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo”; nesse sentido, as práticas sexuais entre indivíduos de mesmo sexo é nomeada ou não como homossexualidade – e seus atores podem ou não ser nomeados homossexuais – dependendo do código cultural vigente no contexto em questão. Eleger como objeto de desejo indivíduos de mesmo sexo não implica necessariamente adotar ou manifestar comportamentos e gostos de gênero socialmente designados ao outro sexo.

Se alguns indivíduos vivenciam experiências socialmente divergentes da heteronormatividade ao terem como objeto de desejo alguém de mesmo sexo, outros se identificam com identidades de gênero diferentes daquelas com que são primeiramente socializados, empreendendo uma série de transformações corporais. Travestis e transexuais são termos utilizados para referir-se a essas pessoas que desejam ser reconhecidas por um gênero que não aquele com que foram socializadas e que socialmente corresponderia a seu sexo biológico. Para tanto, modificam seu corpo e sua corporalidade e solicitam reconhecimento através de nomes sociais de acordo com o gênero com que se definem. No caso de travestis e de transexuais femininas – ou seja, pessoas que, tendo nascido com genitália masculina e tendo sido socializadas como garotos, passam a identificar-se e a construir-se femininamente –, estas se apresentam por nomes femininos e reivindicam ser tratadas no feminino. Travestis e transexuais constituem vivências que extrapolam o conceito de homossexualidade: de um lado, porque o que marca sua subjetividade é sua identidade de gênero, a forma como se percebem genericadas no mundo, não sua identidade sexual, seu objeto de desejo; de outro, porque travestis e transexuais masculinos e femininas podem relacionar-se com homens, com mulheres e/ou mesmo com outras travestis e transexuais, complexificando as formas de classificação das experiências subjetivas.

6. Método de avaliação da atividade

Acompanhar, com @s participantes da oficina, suas concepções acerca das travestilidades e homossexualidades, ficando atentos para possíveis mudanças de opiniões e propostas de atividades concretas que surjam durante as reflexões coletivas no grande grupo. Além disso, acompanhar as formas através das quais os/as participantes da oficina constroem e estruturam seus pensamentos, bem como as relações destas construções com as experiências narradas e propostas de encaminhamentos. Por fim, será disponibilizada uma ficha de avaliação ao final da oficina, para que os/as participantes possam expor críticas e sugestões para os/as ministrantes, contribuindo, assim, para o avanço na prática de formação de professores/as e para a elaboração de oficinas que abordem as temáticas de gênero e sexualidades.

7. Referências Bibliográficas

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DE ANTONI, C.; MARTINS, C.; FERRONATO, M. A.; SIMÕES, A.; MAURENTE, V.; COSTA, F.; KOLLER, S. H. **Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 53(2).

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural/ Brasiliense, 1985.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Coleção Antropologia em Primeira Mão – PPGAS/UFSC, 1998.

PERES, Wiliam Siqueira. **Subjetividade das Travestis Brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania**. Tese de Doutorado – PPG em Saúde Coletiva/Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2005. Orientador: Dr. Richard Parker.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In: Educação e Realidade*. Porto Alegre, n.º 16, 1990.

PARTE IV

PLANOS DE AULA

PLANO DE AULA - ORIENTAÇÃO

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 - TEXTO

03 - PLANO DE AULA

Série	Sétima Série, Ensino fundamental
Disciplina	
Tema	
Objetivos a alcançar	
Conteúdos específicos	
Metodologia/Recursos didáticos	
Avaliação	

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

4. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
5. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
6. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02. TEXTO: Crianças inglesas aprenderão sobre homossexualidade na escola

Londres, 11 mar (EFE) - Autoridades britânicas em educação implementaram um projeto piloto que prevê, entre alunos ingleses de 4 a 11 anos de idade, a distribuição de livros que abordam a homossexualidade, informou hoje o dominical "The Observer".

Entre os volumes destaca-se um conto de fadas protagonizado por um príncipe que após rejeitar três princesas acaba se casando com um homem, além das histórias de uma menina astronauta com duas mães e de um pingüim com dois pais.

O projeto foi aprovado por 14 colégios e uma autoridade educativa local. Se for bem-sucedido, será estendido a todo o país.

"O mais importante desses livros é que mostram a realidade a crianças pequenas", defendeu a diretora do projeto, Elizabeth Atkinson.

A iniciativa foi duramente criticada por grupos religiosos, que exigem que os livros sejam apresentados antes aos pais para que estes possam examiná-los e emitir sua opinião.

"A maioria dos pais ficaria horrorizada", disse ao "The Observer" o porta-voz do Instituto Cristão, Simon Calvert.

A opinião de Calvert é compartilhada pelo porta-voz de Educação do Conselho Muçulmano britânico, Tahir Alam, para quem muitas famílias estariam preocupadas com o projeto.

¹⁴³ Plano de aula elaborado como atividade de "Planejamento de futuras atividades em sala de aula", sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

03 - PLANO DE AULA

Série	Quinta-série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Educação Sexual, liberdade de escolha-diversidade, homossexualidade
Objetivos a alcançar	Ensinar a respeitar a escolha da opção sexual de cada indivíduo heterossexual e homossexual
Conteúdos específicos	Abordagem der literatura específica, mostrando a diferença de gênero, diferença da opção heterossexual e homossexual.
Metodologia/Recursos didáticos	Aulas expositivas com uso de textos, filmes, debates entre os alunos, casos debatidos com juri simulado, etc
avaliação	Relatório de dados coletados nas exposições do tema

PLANO DE AULA 02¹⁴⁴

Bruna Karolina Schneider
Gabriele Pellucio
Justina Enês
Maria Aparecida D. Sousa
Patricia A. Abes

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02. TEXTO: A família contemporânea (GRACE BARROS CORREIA)¹⁴⁵

A família vem-se modificando ao longo dos tempos. Diferentes arranjos familiares são constituídos e precisam ser considerados. Muitos casais têm um ou mais filhos, além dos filhos de cada um, que convivem como uma grande família.

As relações que se estabelecem entre os diferentes membros, formados nesta nova configuração familiar, precisam ser cuidadas. O próprio direito de família pode priorizar os laços afetivos, e não só os laços consangüíneos, quando assim entender que é melhor para a criança, a exemplo da guarda do filho da cantora Cássia Eller, que ficou com a companheira da mãe e não com o avô.

A homoparentalidade é um tema que precisa ser abordado como tantos outros na família atual. Também sexualidade, desde a infância e a adolescência, e as possíveis conseqüências na vida privada e social.

A frágil comunicação interpessoal e o acúmulo de tensões e conflitos não resolvidos, agravados pelas perturbadoras emoções de ciúme, inveja, raiva, terminam sendo expressas em forma de violência.

¹⁴⁴ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

¹⁴⁵ Psicóloga e diretora do Libertas Comunidade.

03 - PLANO DE AULA

Série	Setima-série, Ensino fundamental
Disciplina	História
Tema	Famílias
Objetivos a alcançar	Conhecer as diferentes configurações familiares atuais. Comparar as famílias atuais com as de antigamente (pais, avós...) Refletir à respeito
Conteúdos específicos	Configurações familiares da atualidade
Metodologia/Recursos didáticos	Alun@s: desenho da sua família, seguido de apresentação individual Educador@: exposição de imagens de diferentes configurações familiares contemplando a diversidade (étnico-racial, de gênero, classe, religião)
avaliação	Apresentação dos desenhos; roda de conversa

PLANO DE AULA 03¹⁴⁶

Beatriz Clair Andrade
Derli L. da Silva
Maria Guilhermina C. Aciolé
Ramides Sedilso Pênalti
Ricardo Almeida
Sandra Iara Pohlod

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

7. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
8. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
9. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02. TEXTO: Justiça autoriza casal gay, um deles travesti, a cuidar de bebês de 5 meses

Clarissa Monteagudo

RIO - Medalha de Nossa Senhora Aparecida no pescoço, a costureira Bruna Batista, de 43 anos, embala um bebê de 5 meses nos braços, enquanto o marido, o também costureiro Sebastião Batista, de 45, dá mamadeira à irmã gêmea da criança.

Num primeiro momento, a história da costureira pode parecer comum, mas ela simboliza mais uma vitória contra o preconceito. Bruna, travesti casado há 25 anos com Sebastião, recebeu, por determinação da Justiça, um casal de gêmeos, há cerca de 20 dias. Os dois se inscreveram no programa Família Acolhedora, da Prefeitura do Rio.

Pelo projeto, famílias recebem em suas casas crianças afastadas temporariamente de seus parentes por causa de algum episódio de violência. O objetivo é evitar que os pequenos sejam levados a abrigos e mantê-los em um ambiente mais acolhedor até que a Justiça entenda que as famílias já estão preparadas para recebê-los novamente.

" Eu nem enxergo o preconceito "

¹⁴⁶ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

O afastamento das crianças no futuro causa apreensão no casal, que vibra com o ganho de peso e a aparência cada vez mais saudável das crianças. Bruna e o marido se prepararam durante um ano para encarar o desafio de cuidar de menores por um período - que deve oscilar de seis meses a um ano - sabendo que, um dia, eles voltarão para seus lares. Experiente, o casal já criou dois meninos, Mauro e Gilmar. O primeiro voltou a morar com a mãe biológica, já adulto e com aprovação dos pais adotivos. O segundo, se casou, deixando um vazio na casa.

- Minha parte no mundo já fiz. Ajudei crianças que não eram minhas, mas que, hoje, até se parecem comigo. Eu as considero meus filhos. Eles são como plantinhas, que têm que ser regadas, depois seguem sua vida. A gente dá uma força - ensina Bruna.

03 - PLANO DE AULA

Série/Ano	Oitava e nona série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Família mosaico
Objetivos a alcançar	Conhecer e compreender as novas concepções de família da sociedade atual, respeitando o “ethos” presente nessa relação
Conteúdos específicos	Preconceito, sexualidade, valores, dogmas e ética à partir das diferentes matrizes religiosas
Metodologia/Recursos didáticos	Trabalhos em grupo sobre os temas/texto a partir da vivência de cada aluno/grupo
Avaliação	Apresentação dos trabalhos - oral/mural, debate priorizando o respeito às diferenças e à ética

PLANO DE AULA 04¹⁴⁷

Camila Meurer
Fábio Bezerra
Fabrício Lima
Gabriela de Oliveira
Nelzeta

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
 2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
 3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)
- elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02. TEXTO: A lei da intolerância

Projeto em discussão no Rio traz à tona o preconceito contra homossexuais no Brasil
Gisela Anauate e Ana Aranha

No país famoso por sua tolerância sexual, dono de algumas das maiores paradas gays do mundo, o preconceito contra os homossexuais ainda persiste - muitas vezes assumindo a forma de homofobia explícita. É o que acontece na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, onde um espantoso projeto, já aprovado em três comissões (Saúde, Constituição e Justiça e até na de Combate às Discriminações e Preconceitos), institui a homofobia chapa-branca. O texto proposto pelo deputado evangélico Édino Fonseca (PSC) obriga o governo estadual a financiar o 'tratamento psicológico' de gays e lésbicas que, voluntariamente, desejem 'voltar a ser heterossexuais'. O deputado, pastor da Assembléia de Deus, diz que a idéia surgiu depois de constatar a enorme quantidade de 'ex-gays' que freqüentam os templos. 'O amor que não seja entre homem e mulher está fora da normalidade', argumenta o deputado, sem detalhar de onde extraiu o critério para determinar o que é normalidade.

As organizações médicas e psiquiátricas deixaram de incluir a homossexualidade no rol de desvios ainda nos anos 70. Por isso mesmo, não há 'tratamento psicológico' para

¹⁴⁷ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

homossexualidade. Ainda assim, o deputado defende seu projeto. 'Algumas doenças são características dos homossexuais. O ânus é um lugar de onde saem germes o tempo todo. Se alguém insiste em colocar algo lá, há irritação e o indivíduo pega doenças', diz, sem levar em conta que de qualquer parte do corpo humano 'saem germes o tempo todo'. Ou que tal lógica levaria, em última instância, a proibir beijos na boca - afinal, a cavidade oral é feita para ingerir comida.

"Minha mãe é evangélica e achava que eu estava doente quando assumi ser gay. Fui obrigado a dormir no chão e usar talheres separados do resto da família" (FELIPE GOMES, 23 anos, assistente administrativo no Rio).

03 - PLANO DE AULA

Série	Quinta-série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Respeito à diversidade
Objetivos a alcançar	a) Reconhecer as diferenças; b) Identificar quais diferenças estão no seu cotidiano; c) Promover o respeito
Conteúdos específicos	Diversidade sexual
Metodologia/Recursos didáticos	1) Na aula anterior pedir que tragam matérias sobre os jogos olímpicos; 2) Formar grupos pequenos e heterogêneos; 3) Diversidade nos jogos olímpicos; 4) Abrir o grupo para debate
Avaliação	1) Cartazes em grupo; 2) Produção textual individual (apresentando de forma artística, música, poesia...)

PLANO DE AULA 05¹⁴⁸

Lorenci Eduardo
Maria Dolores Duarte
Nara Eliane Claudia
Nadir A. de Abreu Marquel
Valdeonir

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02. TEXTO: Crianças inglesas aprenderão sobre homossexualidade na escola

Londres, 11 mar (EFE).- Autoridades britânicas em educação implementaram um projeto piloto que prevê, entre alunos ingleses de 4 a 11 anos de idade, a distribuição de livros que abordam a homossexualidade, informou hoje o dominical "The Observer".

Entre os volumes destaca-se um conto de fadas protagonizado por um príncipe que após rejeitar três princesas acaba se casando com um homem, além das histórias de uma menina astronauta com duas mães e de um pingüim com dois pais.

O projeto foi aprovado por 14 colégios e uma autoridade educativa local. Se for bem-sucedido, será estendido a todo o país.

"O mais importante desses livros é que mostram a realidade a crianças pequenas", defendeu a diretora do projeto, Elizabeth Atkinson.

A iniciativa foi duramente criticada por grupos religiosos, que exigem que os livros sejam apresentados antes aos pais para que estes possam examiná-los e emitir sua opinião.

¹⁴⁸ Plano de aula elaborado como atividade de "Planejamento de futuras atividades em sala de aula", sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

"A maioria dos pais ficaria horrorizada", disse ao "The Observer" o porta-voz do Instituto Cristão, Simon Calvert.

A opinião de Calvert é compartilhada pelo porta-voz de Educação do Conselho Muçulmano britânico, Tahir Alam, para quem muitas famílias estariam preocupadas com o projeto.

03 - PLANO DE AULA

Série	Quinta-série, Ensino fundamental
Disciplina	História
Tema	Homossexualidade e diversidade
Objetivos a alcançar	Reconhecer as diferenças; respeitar a individualidade do outro
Conteúdos específicos	1) renascimento cultural, 2) arte greco-romana, 3) música: Mulheres de Atenas
Metodologia/Recursos didáticos	Quadro branco, aula expositiva, filmes, exposição de quadros, mural confeccionado pelos alunos
Avaliação	A avaliação será feita através de teatro, elaboração de textos

PLANO DE AULA 06¹⁴⁹

Alda Cristina Pereira
Clara Iolete Zapelini
Marta R. Ramos
Maria Eduarda Ramos
Nelcira Chagas
Patrícia Lopes Marcondes
Rogério Valmir Pereira

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

10. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
11. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
12. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02. TEXTO: Índice de gravidez na adolescência continua a crescer no Brasil

1-

1- *Meninas de 10 a 20 anos respondem por 25% dos partos no país. Porto Alegre vai distribuir anticoncepcionais para jovens carentes.*

Implante subcutâneo usado em programa voltado a adolescentes de Porto Alegre.

Cerca de 1,1 milhão de adolescentes engravidam por ano no Brasil e esse número continua crescendo. O índice de adolescentes e jovens brasileiras grávidas é hoje 2% maior do que na última década; as meninas de 10 a 20 anos respondem por 25% dos partos feitos no país, segundo o Ministério da Saúde.

Estudo da Organização Mundial da Saúde mostra que a incidência de recém-nascidos gerados por mães adolescentes com baixo peso é duas vezes maior que o de mães adultas. A taxa de morte neonatal é três vezes maior. Esse são apenas alguns dos problemas da gestação na adolescência. Também há outra questão: as meninas que ficam grávidas acabam deixando de estudar para cuidar do bebê.

Numa tentativa de combater esse problema, nesta semana a Prefeitura de Porto Alegre deu início a um programa de combate à gravidez precoce. O método contraceptivo que

¹⁴⁹ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

será utilizado é o implante subcutâneo. Os anticoncepcionais estão sendo oferecidos a meninas carentes de 15 a 18 anos. Ao todo, 2,5 mil implantes foram doados por uma ONG para o programa.

03 - PLANO DE AULA

Série	Ensino fundamental
Disciplina	Interdisciplinar
Tema	O aumento de adolescentes e jovens brasileiras grávidas. Problema da gestação na adolescência. Os métodos contraceptivos
Objetivos a alcançar	Levar o educando a suma reflexão crítica sobre: aumento da gravidez entre jovens e adolescentes, e o riscos que estas jovens correm, proporcionando a ele o conhecimento dos métodos contraceptivos para evitar a gravidez
Conteúdos específicos	História: A história da família. Ciências: O aparelho reprodutor masculino, feminino e os métodos contraceptivos. Ed. Física: O desenvolvimento do corpo humano. Português: Elaborar textos educativos para a conscientização dos temas. Artes: Elaboração de folders educativos. Geografia: Levantamento de dados estatísticos regionais em relação à gravidez na adolescência . Matemática: Elaboração de gráficos com os dados levantados na disciplina de Geografia. Ensino Religioso: Abordar o tema segundo das diversas religiões, levando em conta as cinco maiores e as tradições presentes em sala de aula não deixando de elencar as visões indígenas e afro-brasileiras
Metodologia/Recursos didáticos	Textos, aparelhos audiovisuais, debates, palestras: preventivas, etc
Avaliação	Participação, elaboração de cartazes, folders, cartazes, produção de textos e análise de gráficos

PLANO DE AULA 07¹⁵⁰

Alba Maria Lucas
Elisa Lima
Maria Olivia Martins Füllgraf
Marilúcia Cardoso
Paulo Sérgio R. de Paula
Palmira de Oliveira Garcia

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Médica apresenta dados alarmantes sobre gravidez na adolescência

Instituto Jundiá Solidária, organização não governamental criada pelo ex-prefeito Miguel Haddad e coordenada por Maria Rita Haddad, promoveu palestra com a ginecologista e obstetra Edna Marina Cappi Maia. O evento foi direcionado para mães da comunidade do Jardim São Camilo. A palestra levou informações sobre sexualidade feminina, métodos de contracepção e gestação precoce.

Edna Maia apresentou dados estarrecedores sobre gravidez na adolescência. De acordo com a médica, a iniciação sexual começa cada vez mais cedo. Em média, as meninas iniciam sua vida sexual aos 15 anos, enquanto os meninos, aos 17 anos. Outro dado alarmante: cerca de 30% das meninas entre 15 e 19 anos, já tiveram relações sexuais. Deste universo, 18% engravidaram, sendo que, em 54% dos casos, a gravidez foi acidental e indesejada. Apenas 14% das meninas que mantém uma vida sexual ativa, se preocupam com algum método de contracepção. Só 3% das meninas usam preservativos ou exigem que seus parceiros usem.

"Todos os jovens já ouviram falar da Aids, mas poucos se preocupam com os métodos para evita-la. Como nós já conhecemos a doença, precisamos dar um jeito de evita-la",

¹⁵⁰ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

disse a médica. A mesma advertência se repete quanto à gravidez indesejada. "É comum, as meninas chegarem ao meu consultório e dizerem: 'achei que só uma vez, não teria problema'. É preciso que as meninas entendam que numa relação, se um único espermatozóide passar, existe o risco da gravidez", afirmou.

De acordo com a médica, com base numa estimativa mundial, entre 3 e 5 milhões de abortos acontecem por ano. Deste total, um terço envolve adolescentes. "No Brasil, o aborto é ilegal. Na Itália, que é um país extremamente católico, o aborto está legalizado, existem clínicas atendendo as meninas que precisam. Aqui, o aborto é clandestino, acontece em péssimas condições. Tanto que o aborto infeccionado é a segunda maior causa de morte entre mulheres jovens", alertou.

03 - PLANO DE AULA

Série	Sétima Série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso e outras
Tema	Gravidez na adolescência
Objetivos a alcançar	Conscientizar @s adolescentes sobre riscos e problemas de uma gravidez indesejada
Conteúdos específicos	Saúde sexual, reprodutiva e gênero
Metodologia/Recursos didáticos	Pesquisas: internet, vídeos, palestras, oficinas, debates.
Avaliação	Auto-avaliação, interesse, participação, apropriação dos conteúdos propostos

PLANO DE AULA 08¹⁵¹

Arley F. Sordi Bender
 Assunta Cassol
 Eliziane M. Souza.
 Joviane Deininger
 Nádia Boreá
 Normélia Pereira

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Gays pedem educação para diversidade sexual nas escolas públicas

A inclusão da educação para a diversidade sexual nas escolas públicas é uma das reivindicações que o movimento de gays, lésbicas, bissexuais, transsexuais e travestis deve incluir na Carta de Brasília, que vai ser votada e apresentada neste domingo (8), no encerramento da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transsexuais, realizada na capital federal. É o que afirma a coordenadora-geral do Coletivo de Feministas Lésbicas, Irina Karla Bacci.

Um dos motivos para essa reivindicação é a violência sofrida pelas lésbicas que, segundo ela, vem com requintes muito pesados de ódio. O ódio associado mulher lésbica é muito mais pesado, completa.

Além de leis que punam os atos de violência, que são tanto físicos quanto morais, a gente precisa mesmo de programas que eduquem a população, que contemplem essa necessidade de entender que a orientação sexual não uma escolha, é algo que é nosso, diz Bacci.

Para ela, é preciso que o governo tenha um trabalho institucional dentro das escolas para a mudança de cultura da população no que diz respeito diversidade sexual. A militante reconhece que há programas em andamento, mas diz que são pequenos ainda.

¹⁵¹ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

Precisaria de um programa bastante amplo, onde todas as escolas públicas e privadas tivessem aula de direito sexual e reprodutivo, afirma.

03 - PLANO DE AULA

Série	oitava Série, Ensino fundamental
Disciplina	
Tema	Respeito a diversidade sexual
Objetivos a alcançar	Refletir as atitudes e valores numa perspectiva de repente em constante construção no que concerne as diversas sexuais
Conteúdos específicos	Reprodução humana, preservação da vida, valore, sexualidade, afetividade
Metodologia/Recursos didáticos	Oficinas, debates, textos, dinâmicas, palestras, vídeos, músicas, imagens, seminários
Avaliação	Participação, relatórios, individual, grupo

PLANO DE AULA 08¹⁵²

Cláudia O da Silva
Cristiane Tereza
Hieuberto Romeu da Rosa Santos
Jimena Furlani
Jorge Carvalho Filho
Rosemari Farias Braz

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Projeto de Lei - Minha primeira bíblia nas escolas públicas estaduais

AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A INSTITUIR O PROGRAMA MINHA PRIMEIRA BIBLIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS.

Art 1º - Fica autorizado o Poder Executivo a instituir nas escolas públicas estaduais do Estado do Paraná o Programa Minha Primeira Bíblia.

Parágrafo 1º - O presente projeto consistirá na entrega por parte do Estado de uma Bíblia a todos alunos que houverem concluído a classe de alfabetização.

Parágrafo 2º - Os pais ou responsáveis que não queiram que seus filhos ou tutelados recebam a Bíblia, deverão por escrito, comunicar a direção da Escola.

Parágrafo 3º - Poderá o Poder Executivo firmar convênio com as Prefeituras para a implementação deste programa nas escolas públicas municipais.

Art. 2º - As despesas decorrentes da implementação desta Lei, correrão por conta das dotações orçamentárias da Secretaria Estadual de Educação.

¹⁵² Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

JUSTIFICATIVA

O que visa esta proposição é, através da fé, amenizar os problemas sociais que vem sendo enfrentado por todos nós. Independentemente de credo, só o fato de se possuir uma religião, contribui para afastar, principalmente os jovens, dos males que os rondam.

03 - PLANO DE AULA

Série	Sétima Série, Ensino fundamental
Disciplina	História
Tema	Religião e problemas sociais
Objetivos a alcançar	Questionar a frase: “Através da fé ameniza-se os problemas sociais”
Conteúdos específicos	Segunda Guerra Mundial (Nazismo), a escravidão no Brasil (os negros não têm alma), o atentado de 11 de setembro de 2001
Metodologia/Recursos didáticos	Dividir os grupos em três partes, cada grupo pesquisa um dos temas acima
Avaliação	O trabalho de pesquisa, o seminário apresentado e o debate em sala avaliado pelo professor

PLANO DE AULA 10¹⁵³

Douglas Weege
Feliciano A. Teixeira
Gilson F. Draeger
Maria Aparecida Pacheco
Myriam Aldana
Marcelo Spitzner

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Garotas fazem pacto para engravidar em escola dos EUA

Um pacto feito por um grupo de jovens para engravidar foi ao menos em parte responsável pelo aumento no número de gravidezes em um colégio de ensino médio em Massachusetts. O diretor da Gloucester High School, Joseph Sullivan, relatou o caso à revista Time.

Segundo Sullivan, as garotas confessaram o pacto depois de a escola ter começado a investigar um aumento repentino no número de alunas grávidas. A instituição teve 17 grávidas durante as férias de verão, número bastante superior à média anual de quatro até então.

O diretor contou que quase a metade das meninas, nenhuma delas com menos de 16 anos, estava envolvida no trato. Ele lembrou que as meninas iam à enfermaria da escola para fazer testes de gravidez e "pareciam mais tristes quando não estavam grávidas do que quando estavam".

¹⁵³ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

Algumas das garotas reagiram à notícia com cumprimentos às amigas e planos para um chá de bebê. Sullivan contou na matéria da Time, publicada na quarta-feira, que um dos pais era "um garoto de 24 anos sem lugar para morar".

O superintendente Christopher Farmer confirmou o acordo à WBZ-TV Segundo ele, as garotas tinham "um acordo para engravidar". Farmer avaliou que elas eram "garotas com falta de auto-estima e uma carência de amor em suas vidas".

03 - PLANO DE AULA

Série	Sétima Série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Gravidez e adolescência
Objetivos a alcançar	Levar o educando a refletir sobre o valor da vida, gravidez, família e suas abordagens nas diferentes tradições religiosas. Fazer uma releitura das suas próprias concepções
Conteúdos específicos	Vida, gravidez e família nas tradições religiosas
Metodologia/Recursos didáticos	Debate a partir do texto proposto; pesquisa bibliográfica e online em grupos. Apresentação da pesquisa; montagem de um painel comparativo
Avaliação	Nota pela participação no debate, pela pesquisa e montagem do painel

PLANO DE AULA 11¹⁵⁴

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 - PLANO DE AULA

Série	Sexta, Ensino Fundamental
Disciplina	História
Tema	O aborto; visto em uma perspectiva interdisciplinar que envolva áreas como a Estatística , a Biologia, a História, a Filosofia, o Ensino Religioso e Sociologia
Objetivos a alcançar	Permitir diferentes viés sobre a temática inquirida; estimular a comunicação entre os pares; instigar a atividade de leitura; apreensão e interpretação de texto; incentivar a redação apontamento sobre a temática proposta e a temática a ser ouvida pelo relator de outro grupo
Conteúdos específicos	Identificamos aqui a transversalidade d temas como a saúde; a ética, o direito ou jurisprudência e a religião
Metodologia/Recursos didáticos	a) O docente deve gerira formação de grupos que trabalhem com uma das quatro sub-temática (ou conteúdos) acima elencados: saúde, ética, religião ou direito; b) Proposição de um relator geral e um redator geral; c) Dinâmica de leitura da reportagem, associada a um mini-texto (máximo dois parágrafos) que contemplem um visão geral sobre o sub-tema escolhido; d) Após vinte minutos de discussão, o relator geral é enviado ao grupo vizinho para sociabilizar seu tema; d) Enquanto isso, o redator geral escreve os novos apontamentos,

¹⁵⁴ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

	trazidos pelo grupo vizinho, para associar ao que já escreveu sobre seu tema; f) Entrega posterior dos apontamentos ao professor
Avaliação	Participação nas discussões; análise e apreensão do texto; clareza no texto elaborado, que deverá ser entregue ao professor no dia ou em data posterior

PLANO DE AULA 12¹⁵⁵

Ângela Maria Roman
 Cesar Augusto dos Santos
 Marisa Aparecida Pedrelli
 Sônia Maria da R. Rosa
 Wandergett F. Leiroza

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Um milhão de abortos ilegais

As tentativas de aborto ilegal com agulhas de tricô, pregos ou remédios mataram pelo menos 160 mulheres em 2004, segundo a coordenadora da área técnica da Saúde da Mulher, Maria José de Oliveira A.G.

O Ministério da Saúde estima que 1 milhão de abortos ilegais sejam feitos anualmente no Brasil, apesar da proibição no Código Penal e da forte oposição da Igreja. Em 2005, o Sistema Único de Saúde (SUS) registrou 241 mil internações para curetagens pós-aborto, ao custo de R\$ 35 milhões. As tentativas de aborto ilegal com agulhas de tricô, pregos ou remédios mataram pelo menos 160 mulheres em 2004, segundo a coordenadora da área técnica da Saúde da Mulher, Maria José de Oliveira Araújo. Segundo ela, o problema atinge majoritariamente gestantes pobres que não têm condições de pagar clínicas clandestinas. “A ilegalidade penaliza as mulheres pobres, que acabam fazendo abortos em situações absolutamente inadequadas e com conseqüências desastrosas”, diz Maria José. O ginecologista Thomaz Rafael Gollop, que representou a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na comissão criada pelo governo federal para discutir a descriminalização do aborto, concorda: “Todo mundo sabe que as camadas A e B recorrem à interrupção de gestação em condições médicas mais favoráveis, ainda que ilegais. O aborto é feito de qualquer jeito, com lei ou sem. É ilusão achar que a lei impede a sua prática.”

¹⁵⁵ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

03 - PLANO DE AULA

Série	Sétima Série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	A descriminalização do aborto
Objetivos a alcançar	Sensibilizar os educandos para as conseqüências da descriminalização do aborto
Conteúdos específicos	Aborto na atualidade: causas e conseqüências da prática abortiva. As justificativas da legitimidade e da legalidade (ou não-legalidade) a partir das grandes matrizes religiosas. Os direitos das mulheres sobre seus corpos
Metodologia/Recursos didáticos	Apresentar filmes com cenas que exponham essa prática e suas conseqüências. Apresentação da diferentes perspectivas religiosas sobre o assunto. Discussão sobre os direitos das mulheres de decidirem sobre seus corpos. Produção textual
Avaliação	Participação e produção textual com formulação de uma opinião sobre o tema

PLANO DE AULA 13¹⁵⁶

Fátima da Costa
 Fernanda Petry Vieira Steinbach
 Maria Sueli Pereira
 Priscila F. Lavrini
 Renan Santos
 Sharon Costa

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Repressão torna jovens mais vulneráveis ao sexo inseguro

Nada parece ser pior aos homossexuais do que a fase de adolescência. A repressão dos pais e o preconceito na escola aparecem no relato de quase todos, sejam lésbicas, gays, travestis ou transexuais. É neste caldo de preconceito que a Aids torna os jovens mais vulneráveis.

Aos adolescentes, dizem os especialistas, [não basta saber que é preciso usar camisinha para se prevenir da Aids e não ter filhos.](#)

- O jovem não precisa saber só disso. Ele precisa saber como negocia o uso com o parceiro e há pouco espaço para a educação sexual afetiva. A educação é informativa, não formativa - diz a psicóloga Beth Franco, doutora em Educação, professora da USP e integrante do Grupo de Incentivo à Vida (GIV)

Não é raro meninas serem chamadas de 'galinhas' por estar com preservativo na bolsa. Para não se expor a comentários deste tipo, muitas vezes se submete a sexo inseguro. O modelo masculino também não ajuda. "Se é homem é garanhão, comedor e, portanto, invulnerável".

[Para os homossexuais, a situação se torna ainda mais difícil.](#)

03 - PLANO DE AULA

¹⁵⁶ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

Série	Sétima Série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Valor da vida pessoal e social
Objetivos a alcançar	Proporcionar uma reflexão sobre a valorização do eu consigo e do outro. Estabelecer a aproximação conceituais no que se reflete a auto estima, relacionado a métodos e recursos preventivos
Conteúdos específicos	Afetividade (auto-estima), valorização do individual e das relações entre e interpessoais, conhecimento, de métodos contraceptivos
Metodologia/Recursos didáticos	Apresentação com data- show, por meio de apresentação oral, vivências dos alunos, leitura de textos e imagens
Avaliação	Registros pessoais e de grupo, participação das atividades e debates

PLANO DE AULA 14¹⁵⁷

Delourdes Heek Hogenn
 Daniela Bibow Velo
 Marcia Romana do Nascimento
 Marcelo Ricardo Sestrem
 Ricardo Salomon

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Lei Maria da Penha: Inconstitucional não é a lei, mas a ausência dela

Flávia Piovesan e Silvia Pimentel
 (São Paulo)

Em 22 de setembro, foi celebrado o aniversário de um ano de vigência da Lei 11340/06, a Lei "Maria da Penha", que, aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, ineditamente criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, estabelecendo medidas para a prevenção, assistência e proteção às mulheres em situação de violência.

Com a adoção da lei, rompeu-se o silêncio que acoberta 70% dos homicídios de mulheres no Brasil. Segundo a ONU, a violência contra a mulher na família é uma das formas mais insidiosas de violência dirigida à mulher, representa a principal causa de lesões em mulheres entre 15 e 44 anos no mundo e compromete 14,6% do Produto Interno Bruto (PIB)

¹⁵⁷ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

da América Latina, cerca US\$ 170 bilhões. No Brasil, a violência doméstica custa ao país 10,5% do seu PIB.

03 - PLANO DE AULA

Série	Oitava Série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Respeito na relação homem x mulher dentro das tradições religiosas
Objetivos a alcançar	Proporcionar ao educando o conhecimentos limites, que as tradições religiosas colocam para o bom relacionamento entre homem e mulher
Conteúdos específicos	Relação homem-mulher de acordo com as tradições religiosas. Legislação brasileira relacionada ao tema. A lei de Deus dentro dos textos sagrados das tradições religiosas
Metodologia/Recursos didáticos	Observação, diálogo, leitura, textos, vídeo, teatro, divisão em grupos.
Avaliação	Será feita pela observaçãp dos alunos no decorre da aula através de participação oral escrita e mudança de atitude

PLANO DE AULA 15¹⁵⁸

Benete Maria Conci
Eudes T. N. Mulinar
Janete Leony Vitorino
Marcela Arantes Ribeiro
Margarete Carvalho

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Maria da Penha recebe indenização

Vinte e cinco anos após ter sido vítima de tentativa de homicídio por parte de seu marido, a biofarmacêutica Maria da Penha Fernandes recebe indenização de R\$ 60 mil do Governo do Ceará.

O pedido de desculpas, o reconhecimento público do erro e o pagamento de uma indenização não são capazes de reparar o dano causado à biofarmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes pelos atos de violência cometidos contra ela pelo marido há 25 anos. Entretanto, as atitudes do Governo do Estado, expressas ontem durante solenidade realizada no Palácio Iracema, simbolizam que o combate à violência contra a mulher deve ser fortalecido.

Ela recebeu das mãos do vice-governador Francisco Pinheiro e da ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Nilcéa Freire, um cheque simbólico no valor de R\$ 60 mil. A indenização foi recomendada em 2001 pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), que responsabilizou o Brasil por negligência e omissão pela demora de 19 anos para julgar o processo. Também foi por meio dessa responsabilização que foi implementada a Lei 11.340/06, chamada de Lei Maria da Penha. "O Estado brasileiro, através do Governo do Ceará, diz que a violência tem

¹⁵⁸ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

implicações importantes para a sociedade. O Estado tem que tomar medidas para assegurar uma vida livre de violências", diz a ministra.

"Essa indenização é um compromisso do Estado perante as instituições internacionais. O valor não vai me recuperar, pois fica aquém de tudo o que gastei com minhas saúde. Mas é muito importante porque mostra que o Brasil reconhece seu erro", diz Maria da Penha. Segundo ela, este não é o fim de sua luta. Com a lei que levou o seu nome, os esforços terão um novo enfoque. É preciso, segundo ela, divulgar a necessidade de os governantes implementá-la. "Não adianta ter uma boa lei no papel sem ter casas-abrigos, delegacias bem equipadas, centros de referências e o juizado para dar celeridade aos processos. O importante é que essa vitória pertence às mulheres do Brasil".

03 - PLANO DE AULA

Série	Oitava Série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Violência e violência contra a mulher
Objetivos a alcançar	Refletir os tipos de violência. Buscar maneiras de coibir a violência
Conteúdos específicos	Conceito de violência; violência e gênero; as matrizes religiosas e a concepção de violência
Metodologia/Recursos didáticos	Atividade inicial com imagem de violência; aula expositiva abordando o conceito de violência no coletivo; aula expositiva abordando as diferentes religiões e a violência; trabalho em grupo com reportagem e discussão
Avaliação	Produção textual: "Denúncia e repúdio: violência contra a mulher"

PLANO DE AULA 16¹⁵⁹

Antonio Zani Suski
Elenita Ramos Graf
Izabel J.
Josiane O. Baesso
Maria de Lourdes da Costa Gonzaga

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Violência contra mulher poderá ser crime de tortura

Jornal Jurid

A Câmara avalia a proposta de inclusão da violência contra a mulher na classificação de crimes de tortura, com pena agravada quando o crime for cometido em decorrência de relações de parentesco, casamento ou união estável.

A medida está prevista no Projeto de Lei 3047/08, do deputado Sandes Júnior (PP-GO).

A proposta altera a Lei 9455/97, definindo como tortura o constrangimento de alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando sofrimento físico ou mental em razão da discriminação de gênero. A lei atual abrange apenas a segregação racial e religiosa.

Pena

A lei prevê uma pena de reclusão de dois a oito anos. O projeto determina ainda que, se o crime for cometido em decorrência de parentesco, casamento ou união estável, a pena será aumentada de 1/6 até um 1/3. Assim, poderão ser acrescidos de quatro a 32 meses à reclusão, de acordo com a análise da Justiça.

O autor da proposta ressalta que tem sido usado o termo "violência de gênero", para significar

¹⁵⁹ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

que não são as diferenças biológicas que determinam as agressões, e sim "os papéis sociais impostos a homens e mulheres, reforçados por culturas patriarcais que estabelecem relações de violência entre os sexos".

Dados

No Brasil, segundo a pesquisa "A mulher brasileira nos espaços público e privado", da Fundação Perseu Abramo, de São Paulo, uma mulher é espancada a cada 15 minutos. Uma em cada cinco brasileiras declara espontaneamente ter sofrido algum tipo de violência de algum homem, e esse índice chega a 43% quando as entrevistadas fornecem respostas estimuladas.

03 - PLANO DE AULA

Série	Nona Série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Violência contra a mulher
Objetivos a alcançar	Despertar a consciência quanto ao respeito e a valorização da mulher
Conteúdos específicos	Valorização da mulher nas diferentes tradições religiosas; o papel da mulher na sociedade atual
Metodologia/Recursos didáticos	Recorte de figuras e manchetes de jornais e revistas sobre a mulher na sociedade. Traçar o perfil da mulher hoje, relacionando com a contribuição das tradições religiosas na construção de uma sociedade mais fraterna
Avaliação	Participação, envolvimento, auto-avaliação

PLANO DE AULA 17¹⁶⁰

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Denúncias por telefone aumentaram 107% em relação aos seis primeiros meses de 2007. Ibope aponta que 68% da população conhece Lei Maria da Penha.

Jeferson Ribeiro Do G1, em Brasília

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres divulgou nesta quinta-feira (7) um levantamento mostrando que o número de denúncias pelo 180 – número da central de atendimento à mulher – aumentou de 58,4 mil no primeiro semestre de 2007 para 121,8 mil no mesmo período desse ano. Isso significa um aumento de 107% nas denúncias de violência doméstica.

A Secretaria divulgou ainda uma pesquisa realizada pelo Ibope e a Themis (Assessoria Jurídica de Estudos de Gênero) mostrando que 68% das pessoas têm conhecimento da Lei Maria da Penha, que pune a violência doméstica contra a mulher. Segundo a pesquisa Ibope, apesar de haver conhecimento generalizado sobre a lei no país, 42% dos entrevistados acreditam que, ao serem agredidas, as mulheres não procuram os serviços de apoio.

03 - PLANO DE AULA

Série	Todas
Disciplina	Reunião com os pais
Tema	Diversidade, a homossexualidade, as relações conflitantes, o respeito e o direito de ser o que é
Objetivos a alcançar	Relatar historicamente a questão da homossexualidade; situar

¹⁶⁰ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

	os pais quanto ao cenário da escola, os conflitos, a necessidade do respeito e da convivência
Conteúdos específicos	História da homossexualidade, todas as formas de discriminação, exposição do projeto da escola "Educação sexual" que aborda prevenção de modo geral
Metodologia/Recursos didáticos	Mensagem "Girassóis e Miosótis." Palestra e debate (Projeto multimídia)
Avaliação	Pela observação da receptividade dos pais e sugestões

PLANO DE AULA 18¹⁶¹

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Denúncias por telefone aumentaram 107% em relação aos seis primeiros meses de 2007. Ibope aponta que 68% da população conhece Lei Maria da Penha.

Jeferson Ribeiro Do G1, em Brasília

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres divulgou nesta quinta-feira (7) um levantamento mostrando que o número de denúncias pelo 180 – número da central de atendimento à mulher – aumentou de 58,4 mil no primeiro semestre de 2007 para 121,8 mil no mesmo período desse ano. Isso significa um aumento de 107% nas denúncias de violência doméstica.

A Secretaria divulgou ainda uma pesquisa realizada pelo Ibope e a Themis (Assessoria Jurídica de Estudos de Gênero) mostrando que 68% das pessoas têm conhecimento da Lei Maria da Penha, que pune a violência doméstica contra a mulher. Segundo a pesquisa Ibope, apesar de haver conhecimento generalizado sobre a lei no país, 42% dos entrevistados acreditam que, ao serem agredidas, as mulheres não procuram os serviços de apoio.

03 - PLANO DE AULA

Série	Oitava, Ensino Fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Homossexualidade e a diversidade
Objetivos a alcançar	Reconhecer as diferenças e a diversidade social do mundo

¹⁶¹ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

	atual
Conteúdos específicos	Buscar assuntos atuais sobre casos de lésbicas, homossexuais, etc.
Metodologia/Recursos didáticos	Filmes, cartazes, internet, pesquisas, o que a igreja diz sobre o assunto. Mural confeccionado pelos alunos
Avaliação	Teatro, elaboração de um texto, participação, através da observação também

PLANO DE AULA 19¹⁶²

Cacildo Both
Michelle Domit Gugik
Pedro Paulo da Silva
Rudinélio Renaldo Assis
Sandra Otilia Silveira

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: ONU alerta para riscos de gravidez na adolescência

Aumento de casos de gestantes muito jovens no país representa maior risco de morte

HUGO MARQUES

BRASÍLIA - O aumento do número de casos de gravidez na adolescência e a desigualdade entre ricos e pobres no acesso a serviços reprodutivos no Brasil são dois problemas "preocupantes", diz a representante do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Tania Cooper Patriota. O alerta foi feito durante divulgação do Relatório sobre a Situação da População Mundial 2004, feito pela organização.

A ONU reconhece vários avanços do Brasil, principalmente nas políticas de educação, redução da mortalidade infantil e combate à Aids. Mas um balanço da execução de metas acertadas no Consenso de Cairo (Egito), feito há 10 anos, mostra que a falta de dinheiro para as políticas públicas, os preconceitos de gênero e as diferenças de atendimento aos pobres nos sistemas de saúde dificultam avanços na área de saúde reprodutiva e no combate à pobreza.

¹⁶² Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

A gravidez na adolescência no Brasil é uma preocupação. É a gravidez não planejada, que pode acabar em morte, diz Tania Patriota.

03 - PLANO DE AULA

Série	Sétima Série, Ensino fundamental
Disciplina	Matemática
Tema	Os números na gravidez precoce: reflexos econômicos da gravidez no meu cotidiano
Objetivos a alcançar	Entendimento contextual das conseqüências da gravidez: os dados, tempo de gravidez, custos e gastos, saúde pública educação fiscal, custo maternidade, custo pré-natal
Conteúdos específicos	Gráficos, porcentagem
Metodologia/Recursos didáticos	Computador, vídeos, estudos de caso, questionários, pesquisa de campo
Avaliação	Participação e produção escrita (assimilação de conceitos)

PLANO DE AULA 20¹⁶³

Claudia Guerra
 Kelly A Scherer
 Maria Eliene Dias
 Marcia D. R. Pernigotti
 Salete Mendes

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: O poder gay no mundo

Juliana Nunes

No Brasil e no mundo, Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais assumem o que são nas artes, na mídia e na política

A homossexualidade é polêmica e isso é um fato em todo o mundo. Estampado em todas as esferas, a sociedade homossexual a cada dia toma mais espaço e se apresenta, no âmbito mundial, com uma expressão mais forte. Países desenvolvidos exibem no poder essa parcela da sociedade, onde líderes políticos já apresentam sua sexualidade sem tanta repressão. No Brasil essa representação é menos visível. O relacionamento entre duas pessoas do mesmo sexo é dito como algo fora dos padrões sociais e culturais do país. Dados do IBGE publicados em janeiro deste ano revelam que cerca de 18 milhões de pessoas em todo o Brasil são homossexuais e sofrem com a exclusão social. Com atuação nas áreas da saúde, educação e justiça, o público de gays, lésbicas e simpatizantes (GLS) tem enfrentado fortes situações de preconceito, discriminação e até marginalização pela sua orientação sexual. Mas mesmo com tantos atos contra a homossexualidade não se pode deixar de destacar o grande avanço provocado pelos movimentos em defesa das causas gays no Brasil, como exemplo, a luta política em prol da mudança da legislação brasileira e aceitação dos direitos civis. Ao se falar

¹⁶³ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

em aceitabilidade homo, os estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal além de 80 municípios brasileiros, aproximadamente, se destacam por terem algum tipo de lei que contempla a proteção dos direitos humanos de homossexuais e o combate à discriminação por orientação sexual.

03 - PLANO DE AULA

Série	Primeira Série, Ensino Médio
Disciplina	Sociologia
Tema	O poder gay no mundo
Objetivos a alcançar	Abordar o tema no Brasil, com o propósito de evitar o preconceito
Conteúdos específicos	A diversidade sexual
Metodologia/Recursos didáticos	Distribuição de texto para leitura e crítica. Promover um debate: grupo A: afirmando, grupo B: contra
Avaliação	O que fazer para erradicar o preconceito em relação a orientação sexual? Justifique. Cada grupo terá de responder a pergunta ao final do debate, resposta escrita

PLANO DE AULA 21¹⁶⁴

Maria Isabel Stumpf Costa

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: O PODER GAY NO MUNDO

Juliana Nunes

No Brasil e no mundo, Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais assumem o que são nas artes, na mídia e na política

A homossexualidade é polêmica e isso é um fato em todo o mundo. Estampado em todas as esferas, a sociedade homossexual a cada dia toma mais espaço e se apresenta, no âmbito mundial, com uma expressão mais forte. Países desenvolvidos exibem no poder essa parcela da sociedade, onde líderes políticos já apresentam sua sexualidade sem tanta repressão. No Brasil essa representação é menos visível. O relacionamento entre duas pessoas do mesmo sexo é dito como algo fora dos padrões sociais e culturais do país. Dados do IBGE publicados em janeiro deste ano revelam que cerca de 18 milhões de pessoas em todo o Brasil são homossexuais e sofrem com a exclusão social. Com atuação nas áreas da saúde, educação e justiça, o público de gays, lésbicas e simpatizantes (GLS) tem enfrentado fortes situações de preconceito, discriminação e até marginalização pela sua orientação sexual. Mas mesmo com tantos atos contra a homossexualidade não se pode deixar de destacar o grande avanço provocado pelos movimentos em defesa das causas gays no Brasil, como exemplo, a luta política em prol da mudança da legislação brasileira e aceitação dos direitos civis. Ao se falar em aceitabilidade homo, os estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal além de 80 municípios brasileiros, aproximadamente, se destacam por terem algum tipo de lei que contempla a proteção dos direitos humanos de homossexuais e o combate à discriminação por orientação sexual.

¹⁶⁴ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

03 - PLANO DE AULA

Série	Terceira Série, Ensino fundamental
Disciplina	Orientação sexual (como não existe no currículo, seria pelo professor titular de sala ou Filosofia, Educação Física)
Tema	Família atual
Objetivos a alcançar	Inclusão social. Levar o aluno a uma conscientização ao respeito e aceitação de se mesmo e do outro
Conteúdos específicos	Fazer um levantamento prévio do conhecimento dos alunos sobre o tema proposto. Começar pela família atual até as que conhecem de amigos, contextualizando as diferenças para que percebam a diversidade
Metodologia/Recursos didáticos	Questionário, teatro, dramatização, conversa informal, jogos
Avaliação	Propor uma dinâmica de grupo, onde cada aluno tenha a possibilidade de expor seu pensamento, sua conclusão sobre o tema proposto, para que o professor perceba se o seu objetivo foi alcançado

PLANO DE AULA 22¹⁶⁵

Alice Schmall
 Janaína Dal Mas
 Nilceia Gomes Fernandes
 Marinez Goulart Clasen
 Solange Antonia Frank
 Solange Vicas Fernandes

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Católicos pedem ao papa liberação de contraceptivos

BBC Brasil

Um grupo de organizações católicas liberais publicou, nesta sexta-feira, uma carta aberta ao papa Bento 16 pedindo para que o pontífice suspenda a proibição do uso de contraceptivos. A carta foi publicada como um anúncio de meia-página no jornal italiano "Corriere della Serra" por ocasião do 40º aniversário da encíclica Humanae Vitae, escrita pelo papa Paulo 6º e que instituiu a proibição ao controle de natalidade.

A carta afirma que a política contra os métodos contraceptivos da igreja havia causado "efeitos catastróficos" para os mais pobres, além de ter colocado em risco a vida de mulheres e arriscado a infecção de milhares pelo vírus HIV.

"Porque a hierarquia da Igreja Católica exerce grande influência em muitas políticas de planejamento familiar, ela obstrui a implementação de políticas públicas de saúde efetivas na prevenção ao HIV", diz a carta emitida pelo grupo, liderado pela organização americana Catholics for Choice.

"Papa Bento 16, nós o convidamos a usar esse aniversário como oportunidade para começar o processo de cura sendo verdadeiro aos aspectos positivos dos ensinamentos católicos sobre sexualidade e suspendendo a proibição da contracepção", afirma a missiva.

¹⁶⁵ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

Segundo o texto, a suspensão iria permitir que os católicos "possam planejar suas famílias com segurança e em boa consciência".

O documento foi assinado por diversas organizações católicas internacionais, inclusive a Católica pelo Direito de Decidir, com sede no Brasil.

03 - PLANO DE AULA

Série	Sétima e oitava Série, Ensino fundamental
Disciplina	Ciências, Ensino Religioso
Tema	A intervenção das religiões no planejamento familiar
Objetivos a alcançar	Desenvolver a capacidade crítica do educando sobre o planejamento familiar
Conteúdos específicos	Planejamento familiar, controle da natalidade, uso de métodos contraceptivos e as DSTs
Metodologia/Recursos didáticos	Leitura do artigo no coletivo, seguido de uma dinâmica "Tempestade de idéias" e levantamento de temas para a próxima aula
Avaliação	O aluno será avaliado com a participação

PLANO DE AULA 23¹⁶⁶

Elozia de Brito
 Roberto Vieira
 Rosicléia da Silva Guzman
 Selma Regina Figueredo
 Terezinha de Jesus
 Terezinha Américo Valvossori

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Polêmica em Goiânia Meninas com blusas curtas ou saias justas são barradas antes de entrar na sala

Uma discussão entre pais, alunos e professores toma conta de escolas públicas de Goiânia (GO): qual o tamanho correto das roupas das meninas? Saia, blusa, tudo curto ou justo demais será que pode? Lá não tem negociação.

Veja o site do Bom dia Brasil Na Escola Estadual Juvenal José Pedroso, na periferia de Goiânia, as alunas com roupas consideradas curtas ou justas demais são barradas já na entrada. "Foi por causa da minha blusa. Disseram que está curta", diz uma das estudantes.

E nada de desculpas. Tem que voltar para casa e trocar de roupa. "É um absurdo. Tenho três provas para fazer", conta a menina.

Complicado às vezes é encontrar uma opção. "Tenho essa blusa, mas eu sei que eles não vão deixar [entrar na escola], porque é uma roupa curta. Essa outra também não pode porque tem decote", diz outra menina.

Justiça proibiu a exigência do uniforme.

¹⁶⁶ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

Por trás da proibição, está a justificativa. "A ordem é porque elas vêm com as blusinhas muito curtas, saias muito curtas e os meninos ficam tirando fotos dela", afirma a funcionária pública Gisele Isabel.

Para resolver o problema, segundo a direção do colégio, muitos pais pediram que fossem tomadas providências em relação ao tipo de roupas que os filhos usam durante as aulas. Isso porque em Goiás, uma decisão da Justiça proíbe que a escola pública exija o uniforme. Usa quem quer e pode pagar.

03 - PLANO DE AULA

Série	Sétima Série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Gênero e Sexualidade
Objetivos a alcançar	Analisar os conflitos de gênero, percebidos nas representações e identidades construídas nas instituições públicas
Conteúdos específicos	Direitos e deveres (Estatuto da Criança)
Metodologia/Recursos didáticos	Aula expositiva, vídeos, documentários, internet
Avaliação	Intelecção da postura do aluno no ambiente público

PLANO DE AULA 24¹⁶⁷

Eliane Gonçalves Lopes
 Germeno
 Giane Márcia Albino
 Nillia Ribelo Pereira Terez
 Roseli Cassias Pereira
 Roseti de Oliveira

01. GUIA PARA ATIVIDADE EM GRUPO

O objetivo desta atividade é trazer para o dia a dia da sala de aula os temas e conteúdos debatidos durante o Seminário sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade. A título de exercício prático, propomos aos professores que montem um Plano de Aula com base na leitura crítica de uma notícia veiculada na mídia.

A realização da atividade requer:

1. A formação de grupos de até 6 pessoas no formato círculo
2. A escolha de um professor para coordenar a atividade.
3. Leitura e troca de idéias sobre a notícia (tempo aprox:15 min.)

elaboração em conjunto de um Plano de Aula a partir do conteúdo da notícia e dos temas por ela sugeridos (tempo aprox: 45 min.).

02 – TEXTO: Católicos pedem ao papa liberação de contraceptivos

BBC Brasil

Um grupo de organizações católicas liberais publicou, nesta sexta-feira, uma carta aberta ao papa Bento 16 pedindo para que o pontífice suspenda a proibição do uso de contraceptivos. A carta foi publicada como um anúncio de meia-página no jornal italiano "Corriere della Serra" por ocasião do 40º aniversário da encíclica Humanae Vitae, escrita pelo papa Paulo 6º e que instituiu a proibição ao controle de natalidade.

A carta afirma que a política contra os métodos contraceptivos da igreja havia causado "efeitos catastróficos" para os mais pobres, além de ter colocado em risco a vida de mulheres e arriscado a infecção de milhares pelo vírus HIV.

"Porque a hierarquia da Igreja Católica exerce grande influência em muitas políticas de planejamento familiar, ela obstrui a implementação de políticas públicas de saúde efetivas na prevenção ao HIV", diz a carta emitida pelo grupo, liderado pela organização americana Catholics for Choice.

"Papa Bento 16, nós o convidamos a usar esse aniversário como oportunidade para começar o processo de cura sendo verdadeiro aos aspectos positivos dos ensinamentos católicos sobre sexualidade e suspendendo a proibição da contracepção", afirma a missiva.

¹⁶⁷ Plano de aula elaborado como atividade de “Planejamento de futuras atividades em sala de aula”, sob coordenação geral de Sônia Dantas Pinto Guimarães, durante o Seminário Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina, evento realizado no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis, nos dias 15 e 16 de agosto de 2008.

Segundo o texto, a suspensão iria permitir que os católicos "possam planejar suas famílias com segurança e em boa consciência".

O documento foi assinado por diversas organizações católicas internacionais, inclusive a Católica pelo Direito de Decidir, com sede no Brasil.

03 - PLANO DE AULA

Série	Oitava Série, Ensino fundamental
Disciplina	Ensino Religioso
Tema	Normas, regras e doutrinas na construção da identidade religiosa
Objetivos a alcançar	Refletir sobre a importância das normas, regras e doutrinas na construção das diversas tradições religiosas; promover o debate sobre como algumas normas, regras e doutrinas podem influenciar na vida em sociedade; sensibilizar para o respeito a diversidade de pensamentos dentro ou fora das tradições religiosas
Conteúdos específicos	Ética e moral nas tradições religiosas
Metodologia/Recursos didáticos	Apresentar o tema através de breve introdução; fazer a leitura do texto (notícia do jornal); finalizar pedindo que os alunos pesquisem outros temas polêmicos e de outras tradições religiosas; dar continuidade ao tema em outras aulas
Avaliação	Fazer um trabalho de grupo; com cartaz ou produção textual sobre as conclusões e descobertas que o tema levaram