



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO

ELIZABETE DA CONCEIÇÃO PAIVA DE OLIVEIRA

Orientadora: PROF. DRA. ANA ALICE COSTA DE ALCÂNTARA

Co-orientadora: PROF. DRA. MARLI WANDERMUREM

ESTUDO DE GÊNERO NA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO
EM ESCOLAS CONFESSIONAIS DE SALVADOR

SALVADOR

2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO

ELIZABETE DA CONCEIÇÃO PAIVA DE OLIVEIRA

Orientadora: PROF. DRA. ANA ALICE COSTA DE ALCÂNTARA

Co-orientadora: PROF. DRA. MARLI WANDERMUREM

ESTUDO DE GÊNERO NA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO
EM ESCOLAS CONFESSIONAIS DE SALVADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História.

SALVADOR

2009

Oliveira, Elizabete da Conceição Paiva de
O482 Estudo de gênero na disciplina ensino religioso em escolas confessionais de
Salvador / Elizabete da Conceição Paiva de Oliveira. – Salvador, 2009.
164 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Alice Costa de Alcântara
Co-orientadora: Prof. Dra. Marli Wandermuren
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia
e Ciências Humanas, 2009.

1. Mulher – Relações de Gênero. 2. Teologia. 3. Ensino Religioso. 4. Escolas
Religiosas. I. Alcântara, Ana Alice Costa. II. Wandermuren, Marli.
III. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
IV. Título.

CDD – 305.4

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIZABETE DA CONCEIÇÃO PAIVA DE OLIVEIRA

ESTUDO DE GÊNERO NA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLAS CONFESSIONAIS DE SALVADOR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo do Programa de Pós-graduação do PPGNEIM da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Salvador, __ de _____ de ____

Ana Alice Costa de Alcântara - orientadora
Doutora em Sociologia Política pela *Universidade Nacional Autônoma de México, UNAM-Mexico* (ano de titulação -1996)
Professora do Departamento de Gênero e História da UFBA
PPGNEIM/FFCH/UFBA

Iole Macedo Vanin
Doutora em História pela *Universidade Federal da Bahia-UFBA*
(ano de titulação -2008)
Professora do Departamento de Metodologia Científica Aplicada aos estudos de Gênero da UFBA PPGNEIM/FFCH/UFBA.

Marli Wandernuren
Doutora Ciências das Religiões, *Universidade Metodista de São Paulo - UMESP* (ano de titulação - 2001)
Professora do Departamento de Ciências das Religiões da Faculdade Batista Brasileira – PPG/FBB.

**À minha filha e neta,
Dilian Passos e Sofia Vitória Assis**

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Aos meus familiares, especialmente minha mãe, irmã e minha filha, por mim acompanharem em todo o meu processo de pesquisa e estudos,

A meus amigos e amigas, pelo carinho e força na caminhada,

Às minhas professoras do NEIM – UFBA.

RESUMO

Esta dissertação analisa o tratamento das questões de gênero na disciplina Ensino Religioso em instituições confessionais de ensino – católicas e protestantes – de Salvador. Através da categoria analítica de gênero, proposta pela Teologia Feminista, desarticula-se o conhecimento da teologia tradicional, sistematizado como conhecimento neutro, abstrato e universal, e propõe a transitoriedade do conhecimento em suas múltiplas abordagens. Nesta perspectiva, a *epistème* se fundamenta a partir do cotidiano e das experiências. Tendo esses pressupostos como referência teórica, o percurso deste trabalho inclui uma discussão, histórica e analítica, sobre os conceitos de gênero, religião e ensino religioso em uma sociedade fortemente androcêntrica, tanto na prática, como no seu discurso. Foi feita, também, uma análise dos programas das disciplinas, assim como os depoimentos de quatro professores e quatro professoras de colégios de classe média sobre suas práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula. Temas como aborto, patriarcado, corpo, violência doméstica, homossexualidade e sexualidade e Bíblia, os/as docentes revelam as suas reações diante do posicionamento alunos/as, muitas vezes diferentes dos que as instituições defendem. Percebe-se que as questões de gênero ainda são pouco presentes em sala de aula, e a leitura tradicional dos textos bíblicos é a referência mais adotada pelos professores, para dar conta das demandas dos alunos sobre suas experiências que envolvem gênero e sexualidade. Além disso, as construções das identidades de gênero são tidas como naturais, e não produto de uma sociedade patriarcal. Admite-se, em ambas as instituições, que as mulheres mudaram, nos últimos anos, suas trajetórias de vida, ao assumir posições públicas, mas há professores protestantes que defendem que elas devem, a qualquer custo, manter suas responsabilidades familiares, como mãe e esposa. Numa análise mais geral, as instituições católicas, em comparação às protestantes, proporcionam um ambiente mais dialogal com os alunos/as quando da discussão dos temas propostos por esta pesquisa e, conseqüentemente, os/as alunos/as sentem-se mais livres para expressar suas opiniões, mesmo que divergentes ao pensamento da Igreja Católica. Já entre os docentes das escolas protestantes, as questões de gênero são pouco discutidas, e quando postas em discussão, a autoridade da Bíblia, tal como é compreendida pelos teólogos tradicionais, é a “última palavra.” Conclui-se que as questões de gênero em sala de aula ainda são marcadas pelas dicotomias do certo-errado, profano-sagrado, homem-mulher, corpo-espírito, com possibilidades de mudança significativa de compreensão.

Palavras-chave: Gênero; Teologia; Ensino Religioso; Escolas Confessionais.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the treatment of gender issues in the curriculum known as Religious Education in church-related educational institutions, both Catholic and Protestant, in Salvador da Bahia, Brazil. Using the analytical category “gender,” feminist theology deconstructs the knowledge of traditional theology, knowledge systematized traditionally as if it were neutral, abstract and universal, and affirms instead the transitory character of such knowledge from various approaches. From a feminist perspective, knowledge is based on daily life and experience. With these presuppositions as theoretical guide, this study offers a historical and analytical discussion of the concepts of gender, religion and religious education within a society which is strongly androcentric in both its practice and its discourse. This study also includes an analysis of the actual content of religious education courses, along with depositions from four male and four female high school teachers, all middle-class, on their pedagogical practices in the classroom. On subjects like abortion, patriarchy, the human body, domestic violence, homosexuality, sexuality, and the Bible, these teachers reveal their reactions to the views expressed by their students, both male and female, views which often diverge from those defended by their institutions. On the basis of this discussion and analysis, it becomes clear that gender issues are largely absent from the classroom while a traditional reading of biblical texts is the reference preferred by teachers when responding to questions from students on their experiences involving gender or sexuality. Moreover, constructions of gender-identity are considered natural and not a product of patriarchal society. In both Catholic and Protestant institutions, teachers admit that in recent years women have changed their life trajectories by playing a more public role, but there are Protestant teachers who affirm that women must at all costs fulfill their family responsibilities as wife and mother. Catholic institutions, by comparison with Protestant, generally offer a more dialogue-friendly environment for students wishing to discuss issues of gender and sexuality, and, consequently, these students, both male and female, feel freer to express their feelings even if these diverge from the thinking of the Catholic Church. Teachers at the Protestant schools seldom discuss gender issues, and when they do, the Bible as understood by traditional theologians has the last word. In conclusion, this study finds that gender issues are still marked by the dichotomies of right and wrong, profane and sacred, man and woman, body and spirit, with possibilities for significant change in understanding.

Key-words gender, theology, religious education, church-related schools

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 GÊNERO E ENSINO RELIGIOSO	21
1.1 O conceito de gênero na formação da identidade.....	21
1.2 Religião e Ensino Religioso.....	30
1.2.1 O que é religião? Muitas respostas referenciais.....	33
1.3 As questões de gênero nas escolas	43
1.4 Hermenêutica bíblica no Ensino Religioso	44
2 O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL NA HISTÓRIA OCIDENTAL.....	57
2.1 Escolas confessionais e as mulheres no Brasil: da Colônia à Primeira República.....	57
2.2 Ensino religioso no Brasil: antecedentes	59
2.2.1 Companhia de Jesus na América Portuguesa: início do ensino religioso.....	64
2.3 Relações de Gênero e o Ensino Religioso: do Estado Novo à Ditadura Militar	74
2.4 Ensino religioso e o PCNER	85
3 A PRÁXIS DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO E GÊNERO	91
3.1 O grupo focal.....	91
3.2 Currículo na disciplina ensino religioso.....	93
3.3 Currículo, gênero e o processo ensino-aprendizagem.....	100
3.4 Aprendizagem significativa.....	106
3.5 Análise das entrevistas	110
3.5.1 Bíblia e gênero na disciplina ensino religioso.....	110
3.5.2 Ensino religioso, corpo e sexualidade.....	117
3.5.3 Ensino religioso e homossexualidade.....	127
3.5.4 Discussões sobre aborto no ensino religioso.....	137
3.5.5 Violência doméstica.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

Segundo Beauvoir (1980, p. 9), a mulher não nasce mulher; torna-se mulher. E as instituições de ensino, na Modernidade, tomaram para si a tarefa de incutir nas mulheres e homens, em sala de aula, os estereótipos sociais, previamente definidos. E assim, durante muitos séculos, organizações sociais produziram um discurso que legitimou a naturalização dos modelos femininos e masculinos, até que, nas últimas décadas do século XX, a teoria feminista foi desafiada a desconstruir este trabalho pedagógico. Desde então, a relação entre educação, gênero e religião se faz pertinente para perceber quais os caminhos que professoras e professores têm trilhado, como forma de mudar o ensino religioso: caminhos e descaminhos, em um processo de redefinição do próprio olhar sobre suas histórias e práticas pedagógicas.

O que já se pode dizer é que, na atualidade, as pesquisas referenciadas nos pressupostos das teologias feministas e no próprio movimento feminista utilizam como suporte teórico a categoria de gênero para a identificação das diferentes formas de injustiça, opressão e alienação que se efetivam no desenrolar histórico de dominação, constituindo assim, um referencial para a discussão do ensino religioso nas escolas. Ao considerar as relações de gênero, as feministas desenvolvem alguns pontos comuns: o primeiro é perceber o masculino como normativo para a humanidade (androcentrismo) e o segundo, é crer no assexualismo da atividade científica. Esta perspectiva do feminismo ajuda a ciência teológica a sair de certo simplismo para colocar-se de modo crítico na construção de uma teoria mais inclusiva da fé cristã feminista (GEBARA, 2000, p.104).

Para Gebara (1997, p.28), essa nova epistême pode influir nos processos de transmissão do conhecimento, na tentativa de desmistificar verdades dogmatizadas e naturalizadas ao longo do tempo. Já que a disciplina ensino religioso foi sempre utilizada pelas escolas brasileiras de forma autoritária e excludente, universalizando um discurso religioso, onde a alteridade era escamoteada e o corpo das mulheres domesticado. Tendo como base Scott, Vianna (2003, p. 8), compreende a categoria de gênero da seguinte forma,

Esse conceito remete então à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados para além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, idéias e valores nas distintas áreas da organização social: nos símbolos culturalmente

disponíveis sobre masculinidade, feminilidade, heterossexualidade e homossexualidade; nos conceitos normativos referentes as regras nos campos científico, político, jurídico; nas concepções políticas que são implantadas em instituições sociais como a escola; nas identidades subjetivas e coletivas que resistem a pretensão universal e generalizada dos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade.

A análise de gênero, a partir da disciplina Ensino Religioso, pode, desta forma, desmascarar as construções baseadas nos papéis sociais, políticos e religiosos, como seres sexuados. Trata-se de mostrar como os discursos normativos feitos para as mulheres e sobre elas é um discurso masculino que insiste sobre o que elas devem ser. As relações entre homens e mulheres funcionam para manter essa ordem. Ao salientar que o social é historicamente constituído, as pensadoras feministas evidenciam como as experiências sociais femininas e masculinas diferenciadas emergem numa condição própria em sociedades específicas (NUNES, 1995, p.10).

No mundo moderno, a religião com seus mitos, ritos, símbolos e ética têm sido deslocados para os espaços privados. Essa estruturação esta associado à constituição de um Estado laico que possibilita a coexistência de uma diversidade religiosa, cultural, ética e política. Todavia, não podemos ignorar que as instituições religiosas influenciam a esfera pública em termos de moral e ética (BOBSIN, 2008, p.14).

Pesquisas referentes a gênero e a disciplina ensino religioso nas instituições educacionais no Brasil, apesar de recentes¹, têm dado substanciais contribuições para o debate e compreensão destes dois universos na realidade brasileira. Uma das vertentes deste trabalho diz respeito às escolas confessionais – sejam católicas ou protestantes - e surge como uma proposta de inserir a teoria feminista nas práticas discursivas da teologia no ambiente escolar, pois é nele que, desde a infância e adolescência, se inicia o processo de construção dos papéis sociais que homens e mulheres desenvolverão no decorrer de suas vidas respaldadas pelo ensino religioso (MORO, 2001, p.39).

¹ As discussões e o desenvolvimento da teologia feminista têm sido desenvolvidos em núcleos de pesquisa de gênero, juntamente com o programa de Teologia Feministas da EST – Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, e da UMESP – Universidade Metodista de São Paulo, pólos centrais de produção acadêmica no Brasil sobre o assunto.

O ensino religioso² antecede à disciplina ensino religioso (DER)³ tal como é percebida nas escolas. O primeiro sempre está presente nas igrejas, como instrumento de catequese e evangelização dos seguidores e/ou possíveis adeptos. Através dele, as(os) religiosas(os) difundem as bases de fé de suas respectivas correntes religiosas, tornando claro a sua identidade na sociedade. Já a disciplina Ensino Religioso faz parte da estrutura curricular das escolas confessionais, inicialmente, sendo incluídas mais tarde nas escolas leigas. O processo de elaboração desta disciplina assume diferentes perfis, na tentativa de acompanhar as demandas pedagógicas e sociais do público-alvo. De forma geral, os conteúdos desenvolvidos vão além de temas doutrinários, mas temas que se fazem presentes no cotidiano das(os) estudantes, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico (FIGUEIREDO, 1995, p.82).

Tanto as escolas confessionais como as leigas adotaram este mesmo padrão. As primeiras – católicas e protestantes, em especial, em Salvador –, inicialmente, assumiram um estilo proselitista, mas, com o tempo, por conta também das mudanças nos programas pedagógicos propostos pelas políticas públicas, a disciplina foi reformulada⁴, abrangendo novas temáticas. As escolas leigas, por outro lado, perceberam nesta nova disciplina a oportunidade de abordar, em sala de aula, temas que dizem respeito ao mundo no qual as(os) alunas(os) estão inserida(os). Elas foram estimuladas pela exigência de construção de cidadãos críticos e agentes de suas próprias histórias. E, uma dessas demandas, é o convívio com a diversidade religiosa, de forma dialogal.

A utilização da categoria de gênero como elemento questionador dos conceitos sedimentados e considerados hegemônicos nas instituições de ensino no Brasil podem ser passos que irão criar novas possibilidades na sociedade, nos anos vindouros. Uma análise do processo de inclusão de temas referentes às questões de gênero em sala de aula, na disciplina de Ensino Religioso em uma perspectiva teológica e pedagógica, foi, basicamente, o exercício de pesquisa aqui apresentado.

A partir do enfoque de gênero, Gebara (1997, p.29) se contrapõe a uma epistemologia que fundamenta um discurso tradicional, propondo uma nova episteme que

² O termo “ensino religioso”, como disciplina do currículo escolar, foi empregado na legislação brasileira, desde a Monarquia Constitucional: “[...] O ensino religioso será dado pelos ministros de cada culto, no edifício escolar, se assim o requerem aos alunos cujos pais o desejam, declarando-o ao professor, em horas que regularmente se determinarão sempre posteriores às da aula, mas nunca mais de 45 minutos cada dia, nem mais de três vezes por semana. [...]” (Cf. Projeto de Rui Barbosa de 1882, 1º, § 3º).

³ Em toda a dissertação, a sigla DER refere-se à disciplina ensino religioso.

⁴ As leis referentes às mudanças da disciplina serão apresentadas no segundo capítulo.

explicitamente as contradições, assumindo que conhecer é sempre uma busca constante que se faz no processo de problematizar e expressar com a máxima clareza possível os pontos de vista. Desse modo, buscando contrapor uma nova epistémica, a proposta tradicional, Fiorenza (1992, p.18) atesta:

A mudança de uma interpretação androcêntrica do mundo para uma interpretação feminista implica uma mudança revolucionária de paradigmas científicos, uma mudança com ramificações de profundas conseqüências, não somente para a interpretação do mundo, mas também para a sua alteração. Uma vez que os paradigmas determinam a maneira como os estudiosos vêem o mundo e como concebem os problemas teóricos, as mudanças de um paradigma androcêntrico, para um paradigma feminista implicam transformação da imaginação científica. Requer uma conversão intelectual que não se pode deduzir logicamente, mas está enraizada em mudanças das relações sociopatriarcais.

O estudo dos padrões patriarcais e androcêntricos presentes na disciplina Ensino Religioso pode contribuir para que os/as estudantes compreendam as estruturas postas de forma hegemônica através do discurso religioso. Sobre o patriarcado, é preciso destacar a discussão feita por Dahlerup (1987, p.25), ao considerá-lo como um sistema de organização política, econômica, industrial, financeira, religiosa e social, onde a maioria dos postos na hierarquia está ocupada por homens, que estabelecem e criam interdependência e solidariedade entre si que lhes permite dominar as mulheres.

Produção do saber e exercício do poder implicam-se diretamente. A constituição do saber, como espaço masculino por excelência, articula-se com a questão da exclusão feminina do poder na sociedade em geral, e nas igrejas em particular (NUNES, 1995, p.10). Nos últimos 20 anos, as feministas ao compreender o androcentrismo, nas pesquisas científicas, que trata o conhecimento de forma objetiva, universal e abstrata, trazem uma “mudança do paradigma modernista para o pós-modernismo” (SARDENBERG, 2004, p.33). HARAWAY (1995, p.31) discute a realidade a partir da ciência dos sujeitos múltiplos, expressando um posicionamento crítico num espaço social não homogêneo e marcado pelo gênero. Esta nova percepção do conhecimento retira a visão fixa e naturalista do sexo, para o postulado de uma construção sociocultural do sexo e do próprio gênero.

Considerando que a Teologia produz uma fala sobre Deus a partir da experiência histórica humana, faz-se necessário avaliar como, especificamente, a teologia cristã construiu

um discurso que se estabeleceu como universal, negando os limites da realidade sócio-histórica na qual ela foi gerada, com significativa contribuição da disciplina de ensino religioso. Assim, cabe analisar as práticas de ensino das escolas confessionais, avaliando seus avanços e recuos. É necessário perceber como são ministradas – e em que nível – as disciplinas de ensino religioso e como são tratadas as questões das relações de gênero. Não se pode perder de vista que a educação religiosa ocorre dentro de uma instituição social que possui além da função pedagógica a religiosa – ainda marcadas por um discurso conservador.

A análise da prática de ensino religioso em articulação com as questões de gênero no ensino fundamental nas escolas católicas e protestantes tem como suporte as contribuições de teóricas pós-estruturalistas, em especial os textos de Joan Scott (1990), Judith Butler (2003) e Guacira Louro (1997). Há também textos de teólogas feministas de diversas linhas, pois elas apontam os esquemas conceituais que têm construído o mundo de maneira hierárquica, em termos masculinos e femininos. As teóricas feministas pós-modernas questionam o método único e racional do conhecimento em suas concepções totalizadoras e impositivas, substituindo pela multiplicidade de abordagens, e aceita conscientemente a transitoriedade dos conceitos do próprio conhecimento.

Daí a importância da DER como um lugar de diálogo para o confronto desses diversos discursos como forma de desenvolver uma reflexão crítica das possibilidades oferecidas e de outras tantas negadas na sociedade em relação às questões de gênero. Considerando que, a crítica em sua amplitude deve se relacionar com os âmbitos formais e informais da educação, já que a tarefa educativa da sociedade participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 1981).

Moura (2004, p.10) ao discutir a relevância do ensino religioso em nossa sociedade para a construção da cidadania afirma que

educar é ensinar a compreender, experimentar e respeitar as diferenças. O ensino e o estudo responsável sobre religião devem ser multidisciplinares e multiculturais, sem valorizar, por exemplo, certos padrões que a cultura ocidental e burguesa coloca como universais e “superiores”. É preciso deixar claro que esses padrões ideais de civilidade repousam sobre determinadas condições na construção de diferenças sociais e culturais que encontram sua sustentação num sistema de poder responsável por determinadas lógicas hierárquicas extremamente segregadoras.

Segundo Stroher (2008, p. 45), as discussões atuais sobre a relação educação e a DER são pertinentes, já que o contexto sociocultural prioriza uma educação para a diversidade. A proposição da diversidade e das diferenças, tanto como desafio político, quanto conceitual, surge a partir dos discursos e das ações pela igualdade. Pensar as diferenças traz à tona a questão das identidades e põe em evidência as diferentes composições e formas de ser, organizar-se, interagir e viver do ser humano. A autora ainda afirma que a diversidade está identificada por um discurso – de demarcação de fronteiras ou como sinalização das singularidades – da diferença, especialmente das diferenças culturais.

Nas teorias feministas especialmente as pós-estruturalistas, as diferenças são sempre vinculadas a relações de poder. A dimensão da diversidade representa possibilidade de respostas às questões da complexidade das relações humanas e das identidades, tanto em âmbito sociocultural quanto das subjetividades dos indivíduos. Entretanto, o entendimento sobre identidade e diversidade está sendo reavaliado em diversos discursos, entre eles os de ensino religioso em relação às idéias de respeito, tolerância e convivência harmoniosa entre culturas e religiões. Essas idéias deixaram intactas as relações de poder, que estão na base da produção da “diferença.” A tolerância implica certa superioridade de quem tolera e o respeito implica certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como definitivamente estabelecidas, cabendo apenas respeitá-las (STROHER, 2008, p.46).

Problematizar o discurso da tolerância implica captar como toda e qualquer diferença é sempre atribuída num interior de uma determinada cultura; e, ainda, que a nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira. Isto significa compreender que a diferença se constitui, sempre, numa relação. Ela deixa de ser entendida como um dado e passa a ser vista como uma atribuição que é feita a partir de um determinado lugar. A representação do diferente está associada a uma identidade central, já que ela serve para indicar o que esta identidade não é ou não pode ser (LOURO, 2007, p. 48). Deste modo, uma leitura crítica de gênero na DER se apresenta como um discurso que desconstrói a centralidade dada aos homens, em todas as esferas sociais, inclusive as religiosas e simbólicas.

Para enfrentar seriamente certas práticas, discursos e representações sociais que discriminam, oprimem ou vulnerabilizam as pessoas em função da simbolização cultural da diferença sexual é necessário revisar os lugares comuns e os mitos consagrados e tentar compreender o significado do símbolo (LAMAS, *apud* STROHER, 2008, p.47).

Refletir esses discursos na DER significa analisar conflitos, disputas e jogos de poder historicamente implicados nesses processos. Há que se considerar que as relações são concebidas de maneira complexa, assim como na trama de diferenças, singularidades e exercícios de poder que atravessam as relações entre homens e mulheres. Mais do que perceber, reconhecer ou aceitar as diferenças de gênero é preciso também examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas. Desta forma, a análise da prática de ensino dos/as professores/as da DER baseia-se na teologia feminista, tendo como categoria de análise as relações de gênero, por ser uma possibilidade de desarticulação dos argumentos seculares androcêntricos e substituí-los por construções que dê uma maior liberdade para o movimento das identidades, através da DER. Como bem aponta Stroher (2008, p. 48),

a religião, com seus símbolos e textos sagrados, se articula às convicções, aos sonhos e as esperanças das pessoas, com suas subjetividades, geram verdades existenciais atuando na produção de sentidos de vida. Atua também no processo de socialização de homens e mulheres, na produção e na reprodução de sistemas simbólicos que têm influência sobre as relações sociais de gênero, na representação religiosa e social do masculino e feminino. Na maioria das vezes age para legitimar as relações assimétricas e a naturalização da violência de gênero. Sua cumplicidade se mantém embutida no discurso religioso e na veiculação de valores simbólicos que legitimam a violência.

A religião auto-outorga-se o poder de controlar a vida das pessoas e de legitimar ações e discursos, especialmente sobre o corpo, a sexualidade e a política. Contudo, estes discursos não são exclusividade das religiões, pois a própria ciência também produz discursos carregados de autoridade, que se confrontam ou se combinam com os da igreja, da moral e da lei (STROHER, 2008, p.49). O desafio para as instituições religiosas, talvez, seja abrir mão de um discurso universalista e masculino normativo para admitir que todas as identidades são instáveis e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo.

Assim, é pertinente investigar se esta disciplina tem desenvolvido uma *práxis* que contribui para a manutenção de valores religiosos que favorecem a prática de homens e mulheres a partir de estereótipos tradicionais. Ou se, em contrapartida, ela reflete novas posturas alicerçadas na percepção de como as relações de gênero são construções sociais, devendo, assim, ser avaliadas considerando essas representações. Neste sentido, esta

dissertação busca exatamente perceber como, na prática dos/as professores/as da DER nas escolas confessionais de classe média em Salvador, são desenvolvidas as reflexões de gênero.

O critério de escolha deste objeto de estudo tem dois motivos: primeiramente, mostrar como a tradição patriarcal da Igreja – seja ela católica ou protestante – tem apresentado as questões de gênero: se problematizando, ou sedimentando antigos padrões. Além disso, pretende perceber se o espaço educacional pode ser um lugar de análise da estrutura patriarcal na formação social do educando, mantendo ou desconstruindo verdades no que toca às relações de gênero sedimentadas no imaginário social e religioso.

Assim, a tarefa a ser realizada nesta dissertação é perceber os avanços e recuos da disciplina Ensino Religioso do ensino fundamental e médio em oito escolas confessionais católicas e protestantes de Salvador de classe média. A escolha desse grupo social tem por critério a estruturação, por um longo período, dessas escolas desta disciplina⁵. As escolas católicas pesquisadas foram: Colégio Antonio Vieira, Colégio Marista, Colégio Salesiano e o Instituto Social da Bahia - ISBA. As escolas protestantes foram: Colégio 2 de julho, Colégio Adventista, Colégio Batista Brasileiro e o Colégio Evangélico Unificado

A abordagem de campo tem por metodologia a pesquisa qualitativa com entrevistas semi-estruturadas, além de grupo focal em uma das escolas, devido a um maior número de professores/as que lecionam a DER.

Foram três as etapas que compuseram o processo investigativo desta pesquisa: análise de bibliografia pertinente; a coleta de dados – que envolveu a realização de um grupo focal, a aplicação da ficha de informantes e realização das entrevistas, e a análise dos dados. Na primeira, comumente identificada como pesquisa bibliográfica, foi possível, não apenas um conhecimento da teoria que respalda esta pesquisa – no caso, a teoria feminista com o recorte da Teologia Feminista, mas também apontar as possíveis alternativas de pesquisa. Esse exercício de leitura contribui para a compreensão do universo escolhido: professoras e professores da disciplina ensino religioso em escolas confessionais cristãs de ensino fundamental e médio. A leitura da literatura selecionada teve início antes da coleta de dados e o seu final se deu no mesmo período em que ocorreu a análise de dados. Assim, foi possível não só aproximar a teoria da prática, como também compreender a amplitude do tema abordado.

⁵ O número de instituições está intrinsecamente ligado à quantidade reduzida de instituições educacionais protestantes nesta cidade.

Paralelamente a esta etapa, foram desenvolvidas outras atividades de pesquisa, que incluem a produção de um questionário – Ficha de Informantes – e sua posterior aplicação com 8 (oito) professores/as previamente selecionados, que compuseram o universo em estudo. A terceira etapa corresponde à coleta de dados: gravação das entrevistas individuais (8 ao todo, sendo que 4 mulheres e 4 homens). Seguiram-se a transcrição de entrevistas e análise interpretativa das informações colhidas, que se configurou em um momento de união de todas as etapas.

Através da Ficha de Informantes, foi possível conhecer o perfil de cada professor/a, com dados biossociais. Esse instrumento (em anexo) foi composto de questões fechadas, com várias alternativas de escolha, e todas elas buscavam coletar informações necessárias para a composição de uma visão geral dos informantes e de seu universo social, educacional e profissional. Todas as perguntas foram respondidas pelos próprios informantes.

As 8 fichas ficaram assim distribuídas: Gênero: 4 (quatro) homens e 4 (quatro) mulheres; Faixa etária: 25 anos a 48 anos; Filiação religiosa – 4(quatro) católicos e 4(quatro) protestantes; Escolaridade: 6(seis) professores possuem curso de pós-graduação, e apenas 2(dois) professores possuem curso de nível superior (graduação); Graduação – Educação Física, Pedagogia, Teologia; Pós-graduação – Metodologia do Ensino Superior, Ética, subjetividade e cidadania, Metodologia do Ensino Religioso, Teologia e História.

Imediatamente após a aplicação da Ficha de Informantes, foram feitas as entrevistas que tiveram marcas de informalidade e pessoalidade, sem comprometer a postura profissional de ambas as partes. Embora houvesse um roteiro prévio (em anexo), os temas abordados seguiram curso natural durante as entrevistas. O roteiro objetivou apenas direcionar para não permitir desvios na temática. Em todas elas, os/as professores/as responderam prontamente às perguntas, sem constrangimento. Alegando falta de tempo, mas demonstrando interesse na participação da pesquisa, uma das professoras respondeu ao questionário por escrito, sem a presença do entrevistador. O tempo médio das entrevistas foi de 30 a 60 minutos, e todas elas foram realizadas em um período de 90 dias, no período de trabalho.

Os códigos identificadores dos informantes foram assim formados: C/P Católico/Protestante; EF/EM/EFM (Ensino Fundamental/Ensino Médio/Ensino Fundamental e Médio. Os nomes dos/as professores e professoras são fictícios para preservar a liberdade de expressão. Mulheres serão assim identificadas: Sandra (C/EFM); Sara (C/EFM); Jane (P/EF); Dilma (P/EFM). Homens: André (P/EF); Tiago (P/EFM); Joel (C/EM); Jair (C/EF).

A reunião do grupo focal foi feita em uma das escolas por apresentar um departamento de ensino religioso com um coordenador específico e com um total de 20 professores, distribuídos da seguinte forma: 11 estão inseridos na sala de aula (7 mulheres e 4 homens) e 9 na pastoral (6 homens e 3 mulheres). Os/as docentes têm idade entre 31 a 53 anos. Na pastoral, são desenvolvidos momentos celebrativos católicos, envolvendo professores e alunos⁶.

A pesquisa visibiliza a dinâmica oculta da dominação patriarcal na forma como estão sendo interpretados os textos sagrados na ética e na teologia da tradição cristã. Neste sentido, gênero, como uma categoria de análise das relações sociais, tem um papel importante, ao desnaturalizar o sexo, questionando a biologização do corpo, baseada em uma hierarquia dos papéis masculinos e femininos na sociedade. Em outras palavras, o “ser mulher” e “ser homem” vão além dos conceitos demarcados pelo corpo, entrando em jogo construções sociais e ideológicas, em diversos momentos da história (SCOTT, 1991, p. 5).

Tanto alunos/as como professoras/es fazem parte de uma sociedade desigual, que mantém estruturas diferenciadas de poder entre classes, raça/etnia, gênero e geração. Ao se reconhecerem como homens e mulheres inseridos em um contexto de relações sociais nas quais as desigualdades são mantidas, a tomada de consciência das desigualdades é importante para as pessoas atuarem como “agentes históricos que problematizam o futuro e não o consideram como fato determinado” (FREIRE, 1996, p. 26). Hoje, com todas as mudanças vertiginosas que marcam nossa sociedade, a DER pode se constituir em um espaço privilegiado para a criação de novos valores, nos quais o corpo possa se expressar livremente, questionando e desmentindo as desigualdades de gênero.

Desse modo, a teologia feminista crítica da libertação, ao trabalhar com a categoria de gênero, pode contribuir para identificar as estruturas e sistemas patriarcais estabelecidos pela teologia tradicional, presente nos contextos da DER. Assim sendo, analisar a socialização dos/as adolescentes na ótica de gênero é uma forma de problematizar a visão de mundo proposta nas escolas confessionais e possibilitar um confronto ideológico dos conceitos que perpassam uma prática desigual nas relações de gênero.

Neste sentido, a análise de gênero tem relevância na compreensão da dinâmica do poder na história da construção das identidades sociais, legitimado pela teologia patriarcal de

⁶ Os momentos desenvolvidos pela pastoral têm a intenção de confirmar a fé de estudantes católicos através dos ritos e crenças.

características androcêntrica e essencialista. Para a comunidade acadêmica, este trabalho se estabelece na medida em que contribui para uma análise sistemática da DER nas escolas confessionais, propondo, como parâmetro de análise, a categoria de gênero refletida na teologia feminista. Ela tem como objetivo efetivo a desconstrução de discurso do sistema patriarcal sexista, que ainda determina idéias e valores que não favorecem uma maior compreensão das identidades em sua pluralidade e complexidade.

Tal reflexão nos orienta no sentido de analisar a normatização dos saberes na DER. Rever essas construções é uma forma de expressar inquietações, conceitos e preconceitos produzidos por uma sociedade que tem na religiosidade cristã a percepção de uma única verdade absoluta. Com efeito, tal normatização impõe-se com muita força por meio do controle dos corpos. As teorias de gênero são um instrumental de análise necessário, por desconstruir padrões e estereótipos construídos por uma cultura patriarcal que também se alicerçou no discurso religioso.

A pesquisa foi desenvolvida em três capítulos. O primeiro deles reflete questões de gênero na DER, apresentando a formação da identidade feminina nas instituições escolares, nas quais o ensino é respaldado por uma ciência positivista, consolidando uma naturalização do biológico em detrimento das construções sociais. Através das discussões feitas pelas feministas pós-estruturalistas, questiona-se o dado do próprio sexo como natural, partindo do pressuposto de que tudo passa pelo social. Ainda neste capítulo se discute uma hermenêutica bíblica pautada na teologia feminista, como forma de desmontar a tradição teológica patriarcal, inserindo novas perguntas nas temáticas de gênero.

O segundo capítulo é destinado à análise do processo histórico da DER e às mudanças significativas que se apresentaram na legislação e nas políticas públicas. E, em particular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que interferiu na construção de uma nova identidade da DER. Nesse processo, os movimentos sociais feministas desde a década de 80 têm contribuído para uma maior inserção das questões de gênero nos documentos pedagógicos em níveis nacional e local. A DER reflete um novo perfil na LDBEN de 1996, ao retratar o religioso a partir de sua diversidade cultural e promove a percepção de como a humanidade se constitui em momentos históricos e sociais diferenciados. Nesse processo, ela oportuniza a relativização do gênero para percebê-lo em sua pluralidade.

Por fim, no terceiro capítulo, é feita uma análise dos programas da DER, verificando como os mesmos avançam na inserção de temas polêmicos, como aborto, homossexualidade, violência doméstica e formação da identidade feminina, e em que nível a sistematização ou não desses temas reflete a sensibilidade do/a docente para problematizar as verdades que são aceitas na teologia tradicional. A escolha desses temas está associada ao fato de os/as entrevistados/as problematizarem de forma mais acentuada essas questões diante das perguntas propostas na entrevista. Neste percurso, as entrevistas ajudam a vislumbrar a compreensão que os/as docentes têm das relações de gênero e o compromisso que cada um estabelece para lutar contra preconceitos e verdades que desumanizam pessoas ao negar o humano em sua complexidade e diversidade.

1 GÊNERO E ENSINO RELIGIOSO

Gênero, religião, disciplina Ensino Religioso e escolas confessionais⁷. Estes são os quatro elementos principais que norteiam este capítulo. Todos eles estão imbricados e estão presentes no discurso pedagógico desenvolvido em sala de aula, por estarem historicamente marcados em uma sociedade androcêntrica, que se utiliza tanto do conceito religioso e de gênero para legitimar o poder masculino.

O arcabouço teórico da teologia feminista, como ferramenta de análise, auxilia a leitura da religião como disciplina que confronta a teologia tradicional e os conceitos normativos da hermenêutica bíblica. Outra categoria de análise é dada pelos referenciais dos estudos de gênero, que dão as condições para perceber as construções constituídas em determinado contexto social que alicerça as identidades de homens e mulheres de forma dicotômica.

1.1 O conceito de gênero na formação da identidade

O conceito de gênero é um importante instrumento de análise da sociedade ocidental, pois ele insere no debate e nos estudos sobre a formação das identidades questões relacionadas à identidade sexual e à identidade de gênero. Até que ponto elas são distintas? Ou, dizendo em outras palavras, de que forma elas estão profundamente inter-relacionadas? Foucault (1997), ao traçar uma história da sexualidade, a apresenta como uma “invenção social”, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, normalizam, instauram saberes e que produzem “verdades”. Desse modo, ressalta Louro (1997, p.27), grande parte dos discursos sobre gênero, de algum modo, engloba as questões de sexualidade, pois, tanto na dinâmica de gênero, como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas, já que elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.

⁷Art.20 parágrafo III da LDBEN afirma que as escolas confessionais são instituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas. (CARNEIRO, 1998, p.87).

Na história do feminismo, no final dos anos 60 e início dos 70 do século passado, aceitou-se a premissa da existência de fenômenos biológicos reais a diferenciar mulheres e homens, como forma de lutar por garantias diferenciadas de direitos. O conceito de gênero, em um primeiro momento, foi introduzido nessa luta para complementar o de sexo, não para substituí-lo. Rubim (*apud* NICHOLSON, 2000, p.2) marca o posicionamento desta época ao lançar a expressão “o sistema sexo-gênero”, demarca o lugar do sexo, já que o gênero seria supostamente construído. As teorias pós-modernas contribuíram para um salto qualitativo dessas questões, na medida em que enfatizam a não-dualidade de natureza/cultura, sexo/gênero. Como bem salientou Flax (1991, p. 227), o que, afinal de contas, é o “natural” no contexto do mundo humano?

Grande parte dos trabalhos atuais tem esse caráter desconstrutivo. Nicholson (2000, p. 2) salienta que as feministas saíram em um primeiro momento de uma abordagem determinista da biologia para uma visão que ela rotula de “fundacionalismo biológico”, no qual se mantém uma abordagem dualista, pois os dados da biologia coexistem com os aspectos da personalidade e do comportamento. Essa percepção é vista por ela como problemática porque pode obscurecer as diferenças entre mulheres, por exemplo, entre negras e brancas e leva a pensar as diferenças entre mulheres numa coexistência mais do que numa intersecção, com as diferenças de raça, classe e outros. Para a autora, o processo de superação dessa dualidade não implica que o corpo desapareça: ele se torna uma variável histórica específica, cujo sentido e importância são reconhecidos como potencialmente diferentes em contextos históricos variáveis.

O que se procura é desnaturalizar e desconstruir as oposições binárias, que aumentam as possibilidades para a abertura de novos caminhos para a efetivação desses exercícios, tanto do feminino quanto do masculino, tornando a visão essencialista, dual e universalista da biologia questionável. Scott (1991, p.13), ao utilizar a categoria analítica de gênero para compreender como se estabelecem os arranjos do feminino, define gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças que distinguem os sexos, ou nas diferenças percebidas entre eles. Este tipo de análise contrapõe o determinismo biológico, da mesma forma que acentua a construção inteiramente social de papéis para homens e mulheres, por compreender que as relações de gênero e poder geram contextos diferenciados, nos quais a subordinação das mulheres aos homens produziu valores que privilegiaram os homens em situações hierárquicas que se cristalizaram ao longo da história.

Scott (1991, p.14) acrescenta, neste debate, as formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre as identidades masculinas e femininas. A categoria de gênero salienta a construção do feminino e masculino, na qual o primeiro se define em função do segundo, uma vez que se constituíram social, cultural e historicamente em um tempo e espaço determinados. Neste caso, há uma clara oposição ao sexo como biologicamente dado, para uma perspectiva do gênero como conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais. Pensar o sexo como fora da cultura e da história implica em colaborar com a imutabilidade dessas diferenças.

Butler (2003, p.25) enfatiza que, em função de se manter uma conexão causal e redutiva entre gênero e sexualidade, deve-se suspeitar e problematizar o aparato teórico que regula a sexualidade através do policiamento e da censura de gênero. E, neste sentido, desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino é uma forma de implodir a lógica do pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros.

O processo de desconstrução implica, então, em problematizar tanto a oposição entre os gêneros quanto a unidade interna de cada um. Isto é importante para a compreensão de que o pólo masculino contém o feminino e vice-versa, além de ajudar também a perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido; afinal, não existe a mulher, mais várias e diferentes mulheres. Louro (1997, p.31) afirma que a oposição binária masculino-feminino normalmente equipara, pela mesma lógica, outros pares de conceitos, como “produção-reprodução”, “público-privado”, “razão-sentimento”, evidenciando a prioridade do primeiro em relação ao segundo, conforme supõe o pensamento dicotômico.

Desconstruir significa trabalhar contra essa lógica, perceber que a oposição não é inerente e, assim, observar as condições que estabelecem os termos da polaridade. É o discurso cultural hegemônico que normatiza as estruturas binárias de sexo e gênero e estabelece limites para as possibilidades de configurações do gênero na cultura. A matriz cultural, por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível, exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir”.

Para Butler (2003, p.38), enquanto a indagação filosófica quase sempre centra a questão da “identidade pessoal” nas características internas da pessoa, naquilo que estabeleceria sua continuidade ou auto-identidade no decorrer do tempo, a questão seria: em que medida as práticas reguladoras de formação e divisão do gênero constitui a identidade, a coerência interna do sujeito, e, a rigor, o status auto-idêntico da pessoa? Em que medida é a

“identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções inteligíveis de identidade? Em outras palavras, “a “coerência” e a ‘continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição da pessoa, mas ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas.

Para Louro (1997, p.35), paradoxalmente à compreensão de que gênero é uma construção histórica, deve-se entender que os discursos e as representações das relações entre homens e mulheres estão em constante mudança, da mesma forma que as identidades de gênero. Sendo assim, faz-se necessário admitir que as teorias e as práticas feministas – com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução – estão construindo gênero.

Com efeito, Butler (2003, p.19), ao desenvolver uma crítica em relação à construção do sujeito, avança a leitura sobre essa temática ao questionar o processo de constituição do eu por princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais, a partir de matrizes de poder e discurso que produz um “sujeito” viável. Assim, analisar a produção pré-discursiva do sexo natural é uma forma de perceber como a construção de um discurso anterior a cultura cria uma superfície neutra da política. Daí, a pergunta elaborada por Butler: que juízo podemos fazer de uma construção que não pode presumir um construtor humano anterior a ela mesma? Desse modo, deve-se assumir que nenhum sujeito é seu ponto de partida; e a fantasia de que o seja implica em desconhecer suas relações constitutivas. A idéia de uma reflexividade ontologicamente intata para o sujeito não existe, pois a existência do contexto cultural já produz uma realidade constitutiva.

Analisando a obra “O segundo sexo”, e especificamente uma afirmação de Simone de Beauvoir, “o corpo é uma situação”, Butler (2003, p.26) comenta que não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais. Conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva. Sendo assim, ele será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo, o que leva a crer que o exercício de problematização da matéria dos corpos acarreta, em primeiro lugar, uma perda de certeza epistemológica, implicando em um processo de desconstrução crítica do corpo e da materialidade. O processo de desconstrução do conceito de matéria ou de corpo não leva à negação ou recusa de ambos os termos. Significa, sim, continuar a usá-los de forma subversiva e deslocá-los dos contextos nos quais foram dispostos como instrumento do poder opressor.

A ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo eles compreendidos como recipientes passivos de uma lei natural imutável. Portanto, quando a “cultura” relevante que constrói o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino, mas, na verdade, é a cultura que se torna o destino. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero. Desse modo, a compreensão de Butler (2003, p. 28) avança na perspectiva de rejeitar a distinção entre sexo e gênero, problematizando a identidade enquanto um ideal normativo para a percepção da mesma considerando a característica descritiva da experiência. Colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas qual a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas.

A tarefa, então, é subverter as identidades e desestabilizar regimes de poder existentes. Assim, a desconstrução da materialidade dos corpos suspende e problematiza o referente ontológico tradicional do termo para proporcionar as condições para mobilizar o significante a serviço de uma produção alternativa. Butler (2003, p. 39) cita Wittig, que apresenta o sexo como uma completa alegoria política, fazendo um contraponto com Foucault, que a chama de “unidade fictícia” e reguladora. Para ambos, de diferentes maneiras, a categoria sexo impõe uma dualidade e uma uniformidade sobre os corpos, a fim de manter a sexualidade reprodutiva como uma ordem compulsória.

Essa forma de construir e significar o corpo se estabelece como uma lei violenta e assume uma significação política ao determinar, o que será incluído ou não no inteligível, quando a letra é a lei ou a legislação autorizadora do que será a materialidade do sexo. Esse tipo de análise pós-estrutural de acordo com Butler (1998, p. 20) alerta para a necessidade de perceber que, talvez, as formas de violência devam ser entendidas como mais difusas, mais constitutivas e mais insidiosas que modelos anteriores permitiram mostrar.

As construções de gênero, ao serem estruturadas nas relações de poder, instituem formas de ser e pensar não existindo, portanto, uma construção fora destas relações, e sim subversões que questionam a possibilidade de uma única forma de identidade. Questionar essas estruturas não implica em suprimir conceitos, mas deslocá-los de contextos nos quais foram postos como instrumentos de poder. A provocação de Butler (1998, p.30), portanto para o feminismo é na perspectiva de se perder o medo de que ao não se ter mais como certo o sujeito, seu gênero, seu sexo ou sua materialidade, o feminismo vá afundar, e examinar as

conseqüências políticas de manter em seus lugares as próprias premissas que tentaram assegurar nossa subordinação desde o início.

Desta forma, em vez de teorias que concebem o sujeito de antemão, precisamos de teóricas que se permitam pensar como o sujeito é constituído e como diferenças e hierarquias são construídas e legitimadas nessas relações de poder. Na crítica da idéia de identidades fixas está a noção de que o sujeito é constituído pelo poder, e que este poder não cessa, uma vez que, esse sujeito nunca está plenamente constituído, mas é sujeitado e produzido continuamente. Esse sujeito não é base nem produto, mas a possibilidade permanente de certo processo de ressignificação, que possibilita trabalhar o poder.

Perceber o caráter constituído do sujeito é uma pré-condição de sua capacidade de agir, na medida em que ele é capaz de estabelecer uma resistência através de uma reconfiguração significativa e consciente das relações culturais e políticas existentes. A sugestão dela é que a capacidade de agir pertence a um modo de pensar sobre as pessoas como atores instrumentais que confrontam um campo político externo (BUTLER, 1998, p.31).

Desconstruir, nesta perspectiva, implica a liberação do termo num futuro de múltiplas significações, onde significados não antecipados podem emergir. Para que o sujeito seja um ponto de partida prévio da política, é necessário adiar a questão da construção e regulação política do próprio sujeito, pois os sujeitos se constituem mediante a exclusão, isto é, mediante a criação de um domínio de sujeitos desautorizados, pré-sujeitos, populações apagadas da vista. Em certo sentido, ao se trabalhar com o termo mulher, este não diz tudo o que esse alguém é. De acordo com Butler (2003, p.20) o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços pré-definidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica do seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas.

Para o feminismo pós-moderno, o sujeito passa a ser percebido como possuindo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transforma que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo, ser contraditórias. Uma das conseqüências mais significativa desta desconstrução binária é a inclusão de diferentes formas de masculinidades e feminilidades que se constituem socialmente em um exercício de poder que pode na

verdade, fraturar e dividir cada termo da oposição. Rompendo a dicotomia heterossexual presente no conceito de gênero para muitos/as busca-se o reconhecimento de uma vivencia plural das representações de homens e mulheres (LOURO, 1997, p.34). Na visão tradicional, as mulheres são os seres da paixão, da imaginação, não do conceito ou da genialidade, tampouco da abstração, ou seja, incapazes de pensar.

Entretanto, nota-se que, em função das expectativas que a sociedade produz para seus membros, se estabelece rotinas que muitas vezes servem para aprisioná-los dentro de um padrão de comportamento. Conseqüentemente cria-se uma identidade virtual que por sua vez influenciará a identidade, na medida em que esta se faz dialeticamente como a forma dos indivíduos se reconhecerem e serem reconhecidos. Neste caso, o que o outro espera dele passa a fazer parte do que ele acha que é sua natureza e modelará o seu perfil em diálogo com a realidade sócio-cultural, em um processo de influência recíproca. Essa atuação social torna-se mais eficaz na medida em que sua ação se inicia desde a infância, moldando sua experiência com relação ao mundo (PASSOS, 1999, p.98).

Além da moldura cultural, também a natureza impõe limites às ações humanas, as quais são socialmente manipuladas e ganham significados, para além de suas reais barreiras. A expressividade, o modo de andar e os gestos são socialmente estruturados. Esse jogo de projeção e expectativa sobre o outro esta sem duvida alicerçado em uma forma de se manter o “status quo” da sociedade em função de interesses de outras pessoas em relação a identidade em questão. Porém, além dessa dimensão, é bem possível que as representações coletivas, que alimentam as crenças individuais, aconteçam inconscientemente, como parte da força cultural que vai se fazendo historicamente. (PASSOS, 1999, p.99).

Outro aspecto para a consolidação da formação da identidade é o jogo dialético de semelhança e diferença. Deste modo a alteridade é peça central no processo de identificação, pois se apresenta como modelo a ser seguido ou evitado por outras pessoas. É claro que a afirmação de uma identidade pode se dá pela diferenciação com a outra pessoa ou grupo; oposição na qual esta subjacente o desejo de afirmação diante do outro (PASSOS, 1999, p.100).

A imagem que o outro faz de si não esta separado do caldo cultural ideológico que se processa na sociedade. A imagem que construímos de nós, é influenciada pelos modelos que a sociedade nos oferece. Se os seres humanos se comportassem unicamente a partir de seus impulsos biológicos, se as condutas consideradas femininas e masculinas fossem espontâneas,

naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais; bastaria que a natureza atuasse por si mesma. Cada sociedade elege alguns modelos de conduta que vão ser transmitidos ao longo de sua história, ao mesmo tempo em que são considerados em cada sociedade como universais e inerentes ao gênero humano (MORENO, 1999, p. 29).

Desse modo, se percebe que a construção da identidade de gênero se faz no social e pelo social, impondo uma construção binária, negando que entre esses dois pólos a uma infinidade de níveis de identidade que extrapola o legitimado. Neste sentido, a construção da identidade da criança se faz desde cedo pela sociedade que se organiza através de suas crenças, valores, modo de sentir e pensar o mundo, como salienta Moreno (1999, p.15):

As palavras é uma forma de categorizar e dividir o mundo, e tais categorias imprime na mente de cada um de seus membros uma primeira forma de classificar o universo. A divisão e classificação do mundo esta relacionada aos interesses de cada sociedade, estando implícitos interesses patriarcais.

Não há dúvida de que a crítica deve se estender também até a linguagem, desconstruindo a naturalidade que é passada pelas regras definidas por gramáticas e dicionários, sem perceber, no entanto, que a linguagem não apenas expressa relação de poder, mas o institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende veicular diferenças (LOURO, 1997, p.65). A categoria de gênero afirma, assim, o caráter social e obriga aqueles que a empregam a levar em conta as distintas sociedades e os distintos momentos históricos. De forma intencional afasta-se das proposições essencialistas. A partir da categoria de gênero admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros.

Por conseguinte, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como movido em diferentes direções. (LOURO, 1997, p.25). Deste modo, a atividade crítica feminista deve contribuir para uma avaliação das instituições e normas culturais postas como orientadoras de uma identidade social, conduzindo as pessoas a ressignificarem incessantemente seu agir e estar no mundo, numa tentativa de ter claro suas escolhas, libertando-as para viver para além

dos ideais dominantes para homens e mulheres emergindo assim o ser plural ampliando desta forma suas possibilidades.

Assim, desenvolver um ensino religioso voltado para as questões de gênero implica numa hermenêutica crítica feminista capaz de perceber a luta dos grupos dominados e considerar que estes fazem dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder. Como bem apresenta Foucault (1985, Apud. STROHER, 2004, p. 109), ao entender que o poder não pode ser percebido como algo singular e único, mas como uma rede em forma capilar, que circula por toda a sociedade. O poder está em todas as partes, com seus múltiplos lugares e diversas modalidades. Desse modo, o poder é exercido como uma constelação dispersa de relações desiguais, discursivamente constituídas em campos sociais de força. Isto significa que, na análise das relações de gênero, importa aproximar-se do corpo em sua concretude e nas suas relações de poder.

Segundo Mattos (2003, p.78), em uma perspectiva de gênero, são necessárias várias tarefas: a primeira delas é desconstruir as diferenças e de desnaturalizá-las em uma postura que busca desvendar o estabelecimento das hegemonias, discutindo, com rigor, as questões de subordinação/dominação. É preciso também adotar uma análise de gênero relacional, posicional e situacional e ter claro que gênero não se refere unicamente a homens e mulheres e que as associações homem-masculino e mulher-feminino não são óbvias, devendo-se considerar as percepções sobre masculino e feminino como dependentes e constitutivas às relações culturais. Em todas essas ações, deve-se procurar não essencializar sentimentos, posturas e modos de ser e viver de ambos os sexos. Nesse sentido, para a autora, é importante observar as diferenças sexuais enquanto construções culturais, lingüísticas e históricas, que incluem relações de poder não localizadas em um ponto fixo - o masculino -, mas presentes na trama política. Diz Mattos (2003, p.82):

Importa investigar os discursos que garantem o consentimento feminino às representações dominantes e naturalizadas da diferença, o que não excluiria a incorporação da dominação às variações, manipulações, táticas, recusas e rejeições por parte das mulheres, complexificando as relações de dominação.

A construção da identidade feminina, discussão já problematizada na célebre frase de Beauvoir (1980, p.9,v.2): “Ninguém nasce mulher; torna-se mulher”, explicita a produção cultural da construção de gênero, que a sociedade quis negar, estabelecendo uma correlação

natural entre o sexo e o gênero. Essa produção da identidade começa na família e continua na escola a partir do biológico e se constitui a base que sustenta os argumentos ahistóricos da naturalização das identidades de homens e mulheres.

Para além da grande contribuição de Simone de Beauvoir, ao afirmar que “não se nasce mulher, tornar-se mulher”, a fim de combater a anatomia como destino, Saffioti (1992, p. 189) considera que “tornar-se” no sentido de passar de um estado a outro é discutível, pois sair do sexo biológico para o gênero cultural não tem uma progressão linear, uma vez que, para ela, gênero é uma atividade criadora, ocorrendo incessantemente. Tornar-se um gênero é, dessa maneira, um impulsivo e ainda atento processo de interpretação da realidade cultural carregada de sanções, tabus e prescrições. A escolha de viver um corpo de certa maneira implica se situar em um mundo de estilos já estabelecidos, produzindo uma releitura das normas de gênero de forma a rever e organizá-las de novo.

Desse modo, o ER tem uma responsabilidade de estar atento às formas de coação da nossa identidade para que essa se expresse a partir de identidades plurais, construídas permanentemente na complexidade da vivência humana. Diante deste dado, torna-se imperativo, compreender o ensino religioso, em uma linha mais crítica a partir dos estudos feministas ao analisar as muitas redes de poder que através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos constituem hierarquias entre os gêneros na produção da identidade. Uma vez que a forma de comportamento escolhidas por nossa sociedade e transmitida aos jovens por meio da educação são o reflexo da ideologia que a domina.

1.2 Religião e Ensino Religioso

“A mulher sempre foi a melhor amiga da religião; a religião;
no entanto, jamais foi amiga da mulher”.
(M. Winternitz)

As religiões são constituídas de sistemas simbólicos com plausibilidades próprias e se caracteriza com a proposta de que existe algo transcendental, algo extra-empírico, algo maior, mais fundamental ou mais poderoso do que a esfera que nos é imediatamente acessível através do instrumentário sensorial humano. Elas cumprem funções individuais e sociais e dão sentido para a vida daqueles que a buscam. Mas falar sobre religião implica lidar com conceitos complexos.

No entanto, não é possível discutir temas que levem em consideração a construção do pensamento no Ocidente, sem entender que os valores socioculturais desta parte do mundo estão assentados na religião judaico-cristã. É de Sartre a frase: “Todos somos cristãos”, o que indica que ninguém escapa da influência da religião judaico-cristã na sociedade ocidental (WANDERMUREM, 2004, p. 82). A razão iluminada que apregoava o poder de *iluminare*, afastando a ‘superstição’, depara-se com o fato outrora imprevisível: a presença e o debate sobre o campo religioso talvez nunca estivessem tão em voga como na atualidade.

Antes de discorrer sobre o poder da religião na educação e no conseqüente comportamento dos indivíduos, convém esclarecer que a dominação de muitos povos passou pela cultura religiosa. A imposição de uma cultura religiosa sobre outra, sob o pretexto autoritário e inexplicável da supremacia cultural, faz com que certas crenças espalhem-se pelo mundo como verdades universais. Sob o manto de qualquer religião, escondem-se padrões morais tidos como melhores ou superiores, e eles se fortalecem à medida que são difundidos e aceitos, mesmo que à custa da força bruta. Neste sentido, pode-se afirmar que a religião não é um processo de evolução de uma determinada cultura, mas a dominação de uma pela outra.

Mas há uma necessidade da transcendência na vida da humanidade. Os estudiosos do fenômeno religioso vêm pontuando a necessidade de entender a efervescência religiosa que atingiu a sociedade pós-moderna. Centra atenção na discussão que moldou o nascimento da Idade Moderna, pois o tratamento dado pelos intelectuais iluministas posteriores à religião acumulou uma visão caricaturada sobre o fenômeno religioso, colocando-o como cobaia da razão, para examiná-lo e questioná-lo. Foi entendido como forma opiácia de conduta.

Porém, estudar os temas pertinentes à religião hoje é de extrema relevância, já que ela passa a ser vista e entendida como um fator de mutação social e política, que está mudando de forma rápida a cara da sociedade contemporânea (WANDERMUREM, 2004, p. 83). As religiões se contrapõem de várias dimensões: a da fé, a institucional, a ritualista, a experiência religiosa e a ética. Elas podem ter funções políticas, no sentido de legitimar e estabilizar um governo, ou estimular atividades revolucionárias.

Essa nova relevância social não está apenas nas sociedades em vias de desenvolvimento, presentes no Terceiro Mundo, mas também nas sociedades modernizadas e secularizadas pela ideologia marxista-lenista do leste europeu. Nestes países, os valores religiosos contribuíram para a reconstrução da identidade dessas nações, e com o apoio da

religiosidade popular, voltaram a ser uma referência para os grupos que aspiravam à renovação social e política.

A religião está, até mesmo, no coração das sociedades industriais avançadas. Nas últimas décadas, registrou-se uma renovada capacidade de agregação e identificação religiosa, a exemplo do neofundamentalismo evangélico nos Estados Unidos. Nos países europeus mais industrializados, assiste-se à multiplicação e difusão de novos movimentos religiosos e de novos interesses por formas de magia e esoterismo.

Mas, a grande discussão sobre a dominação feminina passa pela forma monoteísta de relação com um único e absoluto deus, que é homem, senhor e branco. Foi o monoteísmo que imperou como religião oficial, tanto no ocidente como no Oriente Médio. A base da religião monoteísta é a *hierofania* abraâmica, e nela está a base para as três principais religiões: judaísmo, cristianismo e islamismo, que são caracterizadas como povos de livros sagrados⁸.

As religiões monoteístas se tornaram poderosas e estatais, suprimindo, pela dominação, outras formas étnicas de cosmovisão politeístas. O cristianismo, por exemplo, herdou o legado do judaísmo e o islamismo construiu seus sistemas de valores religiosos nas idéias monoteístas que o precederam. É dessa construção religiosa que se estabelece a dominação feminina, pois qualquer religião exerce, na população que pratica a sua fé, uma forte influência no comportamento. Nesta pesquisa, o enfoque recai sobre as questões relativas à moral judaico-cristã, que está carregada de conceitos e "pré-conceitos" sobre as mulheres.

⁸ Segundo Wandermurem (2004, p. 74), tem-se notícias de uma religião monoteísta antes do surgimento da civilização hebraica. Esse tipo de culto foi identificado no Egito, na época do faraó Akhnatoun, que transformou a religião egípcia, de cosmovisão politeísta, na adoração de um só deus, cujo nome era Raa ou Harakhni. Na própria Bíblia hebraica, nos escritos do livro do Êxodo, há vários textos que indicam que um povo que vivia no deserto, conhecidos como midianitas, eram monoteístas e já adoravam Javé. E Moisés, quando foge do Egito e se refugia nas terras dos midianitas, se torna genro do sacerdote de Javé, de nome Jetro. Assim, Moisés, o fundador do monoteísmo judaico, teve espaços de influência monoteísta, que pode ter sido do faraó Akhnatoun, ou mesmo dos registros das tradições midianitas. Não se pode negar que há uma semelhança entre a forma de pensar a justiça egípcia com a forma de Israel e há uma estreita semelhança entre os escritos do Antigo Testamento e os de Akhnatoun.

1.2.1 O que é religião? Muitas respostas referenciais

Muitos pensadores, instigados pelo fenômeno religioso produziram muitas teorias para entender a relação do homem com o transcendental. Todas elas – com enfoque fortemente essencialista - ainda são pertinentes e ajudam a compreender os mais diversos pontos de vista sobre o tema, mesmo quando o percurso de análise é mais funcionalista, como o é esta pesquisa.

Apesar de estar presente nas culturas antigas, somente na cultura romana-latina que o termo “religião” aparece na história. Quando se busca o significado da palavra *religio*, nota-se que ele pode ser entendido como “escrúpulo, consciência, exatidão, lealdade e outros afins.” Nenhum desses termos corresponde à idéia vinculada na cultura ocidental pelo que se entende de religião. No mundo latino pré-cristão, o termo indicava um estilo de comportamento marcado pela rigidez e pela precisão (WANDERMUREM, 2004, p. 80).

De acordo com Filorando e Prandi (2003, p. 255), foi Cícero, em 45 a.C., na obra *De Natura Deorum*, o primeiro estudioso a lançar mão desse termo e aplicá-lo à religião. “Os que consideravam com cuidado e, por assim dizer, reiam tudo a que se referia ao culto dos deuses eram chamados de *relegere*” (= religiosos). Para Cícero, religião vem de *relegere*, que sublinha o caráter da religião romana, baseada na observância do rito e aos atos devocionais dirigidos à divindade.

Vários escritores latinos examinaram o termo. Macróbio, no século V d.C. atribuiu a Sêrvio Sulpício a afirmação de que o termo religião deriva de *relinquere*, que significa “deixar, abandonar”. Ele não teve muito sucesso com suas afirmações. Lactâncio, nos séculos III-IV d.C., retoma a questão do étimo do termo *religio*, adaptando-o ao mundo cristão. Ele rejeita a leitura de Cícero, afirmando que o termo deriva de *religare*, e não de *relegere*, como afirmou Cícero. “Com esse laço, estamos unidos e ligados a Deus” (PRANDI, 2003, p.255).

Para Prandi (2003, p. 256), o termo extrapola o âmbito do comportamento para a transcendência – relação entre criatura e o criador. Agostinho retoma a questão no século IV, retomando a leitura de Lactâncio, que é a de religamento: “Procuremos chegar ao único Deus e só a ele liguemos as nossas almas.” Agostinho não se opõe a Cícero, tenta uma via intermediária: *relegere* passa para *religare* (reeleger, como retorno a Deus). No *De Civitate Dei*, escreve: “Escolhendo, ou melhor, reescolhendo Deus, nós o havíamos perdido por

negligência, por isso, reescolhendo-o, dessa palavra diz-se que deriva o termo *religione*, tendemos para ele com amor, até que, alcançando-o, nele repousemos”. Agostinho propõe uma interpretação de *religio*, como passagem da negligência para com Deus a uma relação reconstruída com ele. No *De vera religione*, Agostinho retoma a Lactância, retoma o étimo *religio*.

Desde Agostinho e Tomás de Aquino, se firmou a idéia de que *religio* significava uma ligação baseada na submissão e no amor entre o homem e Deus. Mas desde a crítica iluminista, o debate sobre o significado do termo religião perdeu o seu alcance filológico, e o interesse dos estudiosos centrou-se na vertente filosófica e nas ciências humanas. A polaridade essencialista-funcionalista, a partir de então, marca o conceito de religião e se torna referência na compreensão e debate sobre a respeito da origem da religião e do papel por ela desempenhado na sociedade.

A partir da crítica iluminista da religião, a questão funcional é a que mais atraiu a atenção das/os estudiosas/os, quer que se tratasse de prever (ou desejar) a saída da religião da cena das sociedades modernas, quer se tratasse de entender a relação entre a religião e as outras formas de vida associada (a economia, a política, a ética, e assim por diante).

Na discussão sobre a religião em sua função funcionalista, estudiosos como Prandi (2003) e Stefano (1995) pontuam o posicionamento de vários teóricos que colocaram a religião como objeto de estudos para entender a realidade social moderna, como Marx, Freud, Durkheim, Weber e Troeltsch. Marx e Freud, no século XX, afirmaram que a religião nasce do medo (fobias), por ela provocar patologias. Para ambos, a religião nasce de um estado patológico da condição humana, sua função histórica tem sido propor soluções erradas para essa condição, e será extinta com a remoção radical das patologias de que a religião é, ao mesmo tempo, o sintoma e o falso remédio.

Durkheim(1996, p.252) teoriza sobre a natureza religiosa da sociedade. Como organicista, diz que a religião, como qualquer outra instituição, exerce algumas funções no interior do sistema social, afirmando que a sociedade é uma máquina de criar deuses. Como se percebe, nas definições funcionais prevalece a idéia de que a religião é uma concepção do mundo que desenvolve um papel específico (individual e/ou social), sem que, necessariamente, seja indicada a presença de uma entidade metafísica implícita ou subentendida. É a função que salta para o primeiro plano.

Ao ressaltar os estudos de Max Weber sobre o tema, Prandi (2003) diz que ele não aponta de início, para a essência da religião, das condições e dos efeitos de determinado tipo de agir em comunidade, mas, sim, apresenta uma definição de caráter funcional. As ações religiosas (e mágicas) visam, em última análise, a melhorar a qualidade de vida. Já Troeltsch recorre a uma definição substantiva (essencialista). Segundo ele, toda religião só pode ser lida na história, lugar dos fenômenos concretos, uma vez que a religião não pode ser entendida fora do processo diacrônico que a torna visível.

Tanto a perspectiva essencialista como a funcionalista transpassaram todo o século XX. E foi nos Estados Unidos em que elas tiveram mais força. Ali, os estudos das religiões foram se definindo nas últimas décadas em três grupos: a teoria da ilusão, a teoria simbólica e a cognitiva. A primeira está baseada nas teorias marxista e freudiana e, numa perspectiva funcionalista, subvaloriza o aspecto do conflito ou do medo. Nesta teoria, os seres humanos recorrem à religião em busca de consolo, e os deuses existem como esperança nas consciências humanas e servem para que se tenham compensações àquelas coisas que se deseja, mas não se conseguem obtê-las na realidade. Deste modo, a religião apresenta “um sistema geral de compensações baseado em hipóteses sobrenaturais” (PRANDI, 2003, p.265).

Para as teorias simbólicas, as idéias e os símbolos religiosos são formas disfarçadas, às quais a sociedade recorre para alcançar vários objetivos de caráter social; de modo particular, a coesão e a ordem. O funcionalismo caracteriza grande parte da antropologia americana e a religião como fator de ordem.

Já a teoria cognitiva acredita que o eixo do pensamento e da ação religiosa é, de uma lado, a interpretação ou a explicação do mundo, enquanto que, do outro lado, a vontade de controlá-lo e influenciá-lo. A religião, como outras formas seculares de pensar e de agir, antropomorfiza o mundo dos fenômenos, no sentido de que quando invoca entidades superiores, não realiza uma operação no vazio, antes procura explicar realidades e eventos particulares.

Berger (1985, p.266) diz que a religião é uma obra humana, na qual é construído um cosmo sagrado; ou seja, um empreendimento humano. Já René Girard diz que o centro de qualquer religião é o sacrifício, entendido como ritualização preventiva das tendências agressivas que surgem em toda sociedade. O sacrifício ritualizado assimila os conflitos, dá vazão à violência intestina sem despertar o mecanismo da vingança, é a “via régia”. E a harmonia da coletividade que ele (o sacrifício) restaura é a unidade social que ele reforça, as

populações permanecem serenas e não se rebelam. Ele reforça a unidade da nação. O sacrifício é essencial por impedir a autodestruição da sociedade, sendo controlado pelo sagrado.

A partir das definições acima, pode-se entender que a experiência religiosa compreende os níveis tanto da realidade, como das faculdades humanas. O contato com o sagrado é sempre uma experiência mundana (cosmovisão), de Deus (teovisão) e do ser humano (ética). Os três elementos inter-relacionados é que dão uma determinada visão de mundo correspondente, isto é, trata-se de uma antropovisão que influencia na compreensão da divindade. (CROATTO, 2001, p.72). Por isso que a experiência do sagrado parte sempre de uma *hierofania*. O *hieros* (sagrado) chega até o ser humano intermediado pelas coisas reais do mundo e determinam o comportamento ético dentro da sociedade.

Para Oliveira (*apud* SCHOCK, 2007, p. 232), a religião tem um papel social de ordenar a sociedade,

servindo como um elemento de crítica da ordem estabelecida, na medida em que alimenta a utopia de uma humanidade reconciliada consigo mesma, com o divino e com a natureza. Essa utopia não só alimenta os sonhos de uma sociedade justa e prazerosa, como serve de parâmetro, para avaliação das sociedades concretas, revelando suas injustiças e seus defeitos.

Entretanto, é preciso verificar até onde a religião busca plenitude de vida ou por outro lado, age de forma a violentar a dignidade humana. Trabalhar a partir destes critérios é uma forma de estudar criticamente a presença da religiosidade na sociedade. Ao considerar que a compreensão da verdade se faz enquanto movimento aberto, em uma busca honesta, empenhada e não preconceituosa de entendimento do mundo e dos seres humanos em todas as suas dimensões, torna-se fundamental analisar as questões que envolvem as relações de gênero e os símbolos religiosos, como forma de desconstruir conceitos que dificultam e limitam o relacionamento dos seres humanos com o mundo (BOBSIN, 2008, p.14).

O ser humano adquire experiência cultural no ambiente social em que está inserido, e se torna agente de transmissão do que assimilou. Como sujeito psicocultural, a pessoa incorpora os valores em sua própria vida e sempre os transforma em novas criações. No processo de aquisição, ocupa papel fundamental a educação religiosa nesse trajeto, desde que

exerça devidamente uma prática mediadora do desenvolvimento integral do educando. Figueiredo (2001, p. 12), analisando o ensino religioso em uma perspectiva antropológica, explicita a necessidade de se compreender o ser humano a partir de sua realidade existencial:

O ser humano, como alguém consciente de sua existência, busca as razões de ser dessa realidade. Isso acontece em meio a um contínuo interrogar sobre si mesmo, sobre a vida e seu significado último; nas inter-relações estabelecidas consigo mesmo, com seus semelhantes e demais componentes de um mundo que tem origem, evolui e transforma nas mais diversificadas formas e níveis de ser no mundo, e em outras contingências mais.

Para Figueiredo (2001, p.13), um dos grandes problemas é com a incapacidade de tais ideais e das ações que esses ideais inspiram se por acaso os fatores religiosos condicionadores da representação social, já arraigada num imaginário coletivo atuar como empecilhos para a extrapolação dos limites culturais inibidores da emancipação dos gêneros. A discussão do papel da DER como elemento provocador das construções religiosas pode ser um caminho para perceber esses obstáculos.

No processo ensino-aprendizagem, o referencial bíblico nas escolas confessionais tem norteado seus princípios e suas práticas. É no livro sagrado que está a autoridade da Palavra de Deus. Para compreender a dimensão sagrada do livro judaico-cristão, é necessário buscar sua construção na história do cristianismo. A princípio, a palavra *cânon* designava apenas a lista dos livros sagrados, mas depois passou a designar os próprios escritos, indicando, assim, que as Escrituras são a regra de ação investida com autoridade divina. A Palavra de Deus se torna autoridade pela canonização.⁹

O ensino cristão do século II designava os ensinamentos sagrados com os seguintes termos: "o *cânon* (regra) da Igreja", "o *cânon* da fé", "o *cânon* da verdade." Eram expressões usadas pela Patrística para designar tudo quanto serve de fundamento à religião, regra da fé e da verdade e, por fim, o livro que contém as normas diretivas para uma correta vida cristã. Foi somente no século IV que toda a coleção dos livros sagrados passou a ser designada como o *cânon* (BARRERA, 2004, p. 143).

⁹ O termo grego *cânon* é de origem semítica, em hebraico "*ganeh*", significa regra, régua para medir, varinha direita. No grego, a palavra *cânon* designa a vara, o nível, o esquadro, o braço da balança, norma, padrão, depois a meta a ser atingida, a medida infalível. Aristóteles chama o homem bom de *cânon* ou *métron* da verdade (BARRERA, 2004, p. 142).

Portanto, trazer para a discussão a autoridade do livro sagrado implica indagar sobre os aspectos da necessidade de canonizá-lo, tais como: quem organizou o *cânon*? Como foi ele organizado? Quando foi feito este trabalho? Por que foi feito? Como o objeto de estudo desta pesquisa é o estudo das questões de gênero no ensino religioso desenvolvidas pelas escolas confessionais, deve-se considerar que, nessas instituições a Bíblia é tido como livro sagrado e, portanto, autoridade divina e padrão único de comportamento. Há, então, o reconhecimento de que o seu ensino é divino e a aceitação que o escrito possui autoridade religiosa reconhecida pela comunidade ou pelos seus dirigentes.

A Igreja Cristã foi conduzida pela Patrística a crer que foi o Espírito Santo que orientou os servos de Deus dos primeiros séculos na seleção dos livros neotestamentários. Mas o estudo da história do cristianismo primitivo indica que a escolha foi marcada por uma séria contenda política entre os bispados. Marcion foi um dos grandes mentores da crise canônica cristã, pois, o mais antigo catálogo de livros neotestamentários de que se tem conhecimento direto foi elaborado em Roma por Marcion, cerca do ano 140 d.C. O *cânon* apresentado por ele à Igreja consistia apenas do Evangelho do Lucas, purificado de todas as citações do Antigo Testamento, e de dez epístolas paulinas. Para ele, apenas Paulo tinha sido o único e verdadeiro apóstolo de Cristo. Também removeu todas as frases que pareciam favorecer o Deus do Antigo Testamento. Foi o primeiro cristão a fazer crítica ao *cânon*, afirmando que se devia eliminar a lei e ficar apenas com a graça (DREHER, 2002, p.35).

É importante resgatar as idéias do “herege” Marcion, porque, no afã de condená-lo, a Igreja Cristã deixou na história o registro de que havia muitas mulheres profetizas dentro do segmento cristão de Marcion. Tertuliano, cidadão de Ponto, diz sobre Marcion e sua comunidade: “Habitam ali os povos mais ferozes. Suas mulheres preferem a guerra ao casamento, e o clima é tão rude como o povo. Nada, porém, é tão bárbaro e atroz, em Ponto, como o fato de Marcion¹⁰ haver nascido ali.” (Contra Marcion 1:1) (DREHER, 2002, p.37).

Em outros escritos de Tertuliano no século II ele fala de certas mulheres, as quais qualifica como “hereges”, posto que “são suficiente intrépidas para ensinar, argumentar e até batizar”(De praescriptione 41, apud CONTI, 2000, p.57). O escrito conhecido como

¹⁰ Ele foi excomungado pela Igreja de Roma (na pessoa de seu pai, que era bispo) cerca de 150 d.C., e suas idéias serviram de estímulo e de motivo para a Igreja tomar consciência da necessidade de fixar o *cânon*. Por causa de seu pensamento “herético,” foi cognominado por Policarpo como sendo o primogênito de Satanás (DREHER, 2002, p.39).

Didascalia apostolorum, do princípio do século II, diz: Não fica bem, nem é necessário que as mulheres sejam mestras... Estes textos prescritivos mostram que, a tendência da igreja de limitar o papel das mulheres era muito forte desde o século II (CONTI, 2000, p.58).

As instituições religiosas cristãs esconderam e continuam escondendo suas manipulações de poder atrás de textos que traduzem situações particulares ao convertê-los em verdades universais. O texto de I Timóteo 2,11-12 tipifica essa realidade ao afirmar a seguinte admoestação: “A mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição. Não permito, porém, que a mulher ensine, nem use de autoridade sobre o marido, mas que esteja em silêncio”(ALMEIDA, 1995, p. 415).

O ambiente educacional, ao estar vinculado a instituição religiosa repassa sua visão de mundo, baseado na interpretação da Bíblia. Apesar dos grandes avanços nas leis sociais para garantir maior igualdade das mulheres na sociedade, são nas instituições religiosas que se concentram as maiores dificuldades de mudança, visto que a legitimação última de poder é pensada a partir de uma imagem hierárquica e masculina de Deus ainda considerado como a força legitimadora de todos os poderes e de todas as fraquezas (GEBARA, 2003, p.158).

A questão a ser colocada nas instituições de ensino confessionais, nas quais o ensino religioso torna-se um elemento formador do sujeito, se situa a partir de uma pergunta: em que sentido o ensino religioso contribui para o confronto de valores religiosos tradicionais? De antemão, sabe-se que por muito tempo este ensino favoreceu estereótipos de gênero que convinha ao sistema patriarcal. A estrutura ideológica patriarcal clássica tem nas categorias de propriedade, função social e dependência seus elementos fundamentais, como se vê desde o pensamento utópico de Platão.

Na República, Platão descreveu a cidade-estado ideal como uma casa patriarcal governada por guardiães, na qual a propriedade privada é comunizada. As mulheres e crianças nascidas livres, bem como os escravos, não são mais propriedades do chefe da casa individualmente, mas são propriedades de todos os homens. Podendo elas participarem da administração doméstica da cidade-estado, já que são livres dos afazeres domésticos da casa. A relativa libertação política das mulheres da aristocracia não conduz a sua liberdade sexual, nem a libertação econômica e civil de todas as mulheres, uma vez que no funcionamento ideal da cidade-estado os escravos e metecos são de importância capital. Percebe-se nesta articulação uma polaridade ideológica e um dualismo misoginista, bem como a justificação filosófica dos papéis sócio-patriarcais, baseadas nas distintas

“naturezas” humanas dos escravos e das mulheres nascidas livres, parecem terem sido geradas por uma situação social e política na qual a igualdade e dignidade de todos os seres humanos é articulada, mas sua participação real na autodeterminação política e social é negada (FIORENZA, 1995, p.241).

A mesma contradição entre os ideais democráticos e as estruturas sócio-patriarcais e político-legais caracteriza igualmente a sociedade ocidental moderna. O capitalismo não substituiu o patriarcado, mas modificou-o e reforçou-o. Embora o liberalismo entenda que a sociedade é constituída de indivíduos independentes e livres, é a família e não a pessoa humana adulta a unidade básica, tanto para a filosofia liberal quanto para a não liberal. A separação patriarcal entre a esfera pública do domínio privado feminino gera um sistema separado de economia para as mulheres, no qual se parte do pressuposto de que toda família consiste num pai ideal que ganha o dinheiro para o sustento da família, enquanto se pressupõem que o ordenado das mulheres são suplementares. Visto acreditar-se que o trabalho da casa e o cuidado das crianças fazem parte da vocação “natural” feminina (FIORENZA, 1995, p.242).

Por fim, se o racismo patriarcal define certos povos como subumanos, com o fim de lhe explorar o trabalho, o sexismo patriarcal busca o controle das forças criativas femininas. Uma vez que as crianças no sistema patriarcal são consideradas propriedades do pai e mestre, a virgindade feminina antes do casamento e a castidade feminina no casamento são estritamente impostas a fim de assegurar a “legitimidade” da criança. Na antiguidade clássica, o pai tinha direito de vida, em relação a mulher e aos filhos; o marido tinha direito à relação sexual ilimitada e o senhor o direito sobre escravas e escravos. O estupro era considerado ofensa contra os direitos de propriedade do marido, do homem livre, do pai ou do senhor. No âmago do patriarcado, percebemos o controle das forças reprodutivas femininas e sua dependência econômica (FIORENZA, 1995, p.243).

Entretanto, a teologia feminista ao ter como tarefa interpretativa a desconstrução do texto bíblico como forma de ressignificar os valores que permeia a vida de mulheres e homens contribui para a percepção dos jogos de poder que fazem parte da tradição religiosa como estrutura de suporte da sociedade patriarcal. Em uma sociedade marcada pela atuação das mulheres no mercado de trabalho, desmontar as representações de gênero que foram sacralizadas se constitui em um processo libertário.

Na igreja torna-se perceptível que os cristãos a nível geral ainda sentem muita dificuldade de elaborar modos de correlacionar às aproximações religiosas a realidade sócio-histórica¹¹ da Bíblia. A produção de uma interpretação bíblica literalística constrói erroneamente tanto a substância como a ênfase dos ensinamentos bíblicos. Essa forma de pensar socialmente reacionária acompanha as pessoas na medida em que elas temem pela estabilidade do seu mundo social.

Entretanto, é notório que relativamente poucas igrejas consideram como parte intrínseca de sua tarefa praticar uma metodologia crítica de ensino e nela instruir seus membros (GOTTWALD, 1998, p.29). Os estudos da ciência exegética têm contribuído para o estudo da Bíblia no sentido de tentar responder as questões que emergem na sociedade moderna. Entretanto esta abordagem tem sido feita de forma a privilegiar uma visão androcêntrica de mundo, associado a uma neutralidade dos usos de uma linguagem inclusiva, escondendo as relações de saber e poder nos discursos instituídos.

Durante muito tempo as igrejas utilizaram a Bíblia de forma a estabelecer uma subordinação da mulher ao homem legitimando assim uma inferioridade social. Elizabeth Cady Stanton e suas colaboradoras, ao produzirem a Bíblia da Mulher¹² em (1895-1898), partiam de dois pressupostos que ainda são considerados válidos pela teologia feminista hoje: a Bíblia é usada como arma política contra a emancipação das mulheres: a Bíblia é um livro político: esse uso contra a mulher pode encontrar justificação no fato de a própria Bíblia ser também expressão de uma sociedade e cultura patriarcal (FIORENZA, 1992, p.29). O processo de despatriarcalizar a interpretação bíblica continua sendo um desafio para as teólogas feministas

As feministas cristãs consideram que não devemos abandonar a memória de nossas irmãs antepassadas. Se a escravização e colonização dos povos tornam-se totais quando se destrói sua história, porque se faz impossível a solidariedade com a fé e o sofrimento dos

¹¹ Ao afirmar a superioridade histórica da Bíblia sobre a Igreja os reformadores indiretamente estimulavam o método histórico crítico a Bíblia, já que havia desde a Renascença a aplicação deste método em escritos gregos, romanos e outros textos antigos. No século XVIII, durante o Iluminismo, este método foi utilizado sobre a Bíblia em plena dimensão. “A pressuposição básica dos críticos históricos era que o aspecto religioso da vida por mais “sobrenatural” que ele alegue ser nas suas versões judaicas e cristãs ortodoxas, é semelhante a todos os outros aspectos da vida ao ser histórico e evolucionário. Idéias e práticas religiosas surgem, obtêm predominância, mudam, combinam-se, interagem reciprocamente, declinam e morrem aos poucos. Como com tudo o que é humano, os fenômenos religiosos têm a sua história.” (GOTTWALD, 1998, p.23).

¹² Stanton propôs desenvolver o projeto da Bíblia da mulher e convidou estudiosas de interpretação bíblica para uma revisão dos textos referentes as mulheres, entretanto as estudiosas não aceitaram o convite por entender que sua reputação e conquistas nos estudos viessem a ficar comprometidos por participarem no empreendimento (FIORENZA, 1992, p.31).

mortos. Semelhante “memória subversiva” não só mantém, vivo os sofrimentos e as esperanças de mulheres cristãs no passado, mas também permite uma solidariedade com todas as mulheres no passado presente e futuro, que seguem a mesma visão (FIORENZA, 1992, p.59). Pode ser, portanto, uma forma de reivindicar a cidadania plena das mulheres, como protagonistas de um drama social que se expressa na luta pelos direitos das mulheres e pela resistência destas em colaborar com um sistema religioso cristão, que teima em negá-las. Sabe-se que as relações de gênero são preestabelecidas pela sociedade patriarcal, que durante muito tempo invisibilizou o papel público das mulheres. Estas relações são divisões e atribuições diferenciadas no interior da sociedade, como comenta Flax (1991, p.228):

As relações de gênero são divisões e atribuições diferenciadas e (por enquanto) assimétricas de traços e capacidades humanas. Por meio das relações de gênero, dois tipos de pessoas são criados: homem e mulher. Homem e mulher são apresentados como categorias excludentes. Só se pode pertencer a um gênero, nunca ao outro ou a ambos. O conteúdo real de ser homem ou mulher e a rigidez das próprias categorias são altamente variáveis de acordo com épocas e culturas. Entretanto, as relações de gênero (...) têm sido (mais ou menos) relações de dominação.

Em resumo, o conceito analítico de gênero torna-se imprescindível para questionar a visão essencialista e universalista de que nossa biologia nos define, mudando assim a direção que se fará do social para o biológico podendo assim contribuir na disciplina ensino religioso para uma análise das construções culturais e os contextos históricos específicos das relações de gênero nos textos sagrados. Considerando tal compreensão a utilização de textos religiosos pode ser problemática para uma reflexão de gênero a partir do momento que para fundamentar uma posição já tomada desenvolve-se uma leitura não crítica e nega-se a experiência histórica subjacente a algumas formulações teológicas, como bem afirma Geffré (2004, p.50).

E, ao se posicionar desta maneira, o cristão toma uma posição fundamentalista, que implica em não perceber a distância entre os textos e os eventos aos quais ele remete, não dialogando com a vida e os problemas que marcam nossa cotidianidade. Estabelecer uma hermenêutica¹³ que considere as experiências das mulheres potencializa a percepção das

¹³ Hermenêutica é o conjunto de operações que utilizamos na tarefa de entender um texto, de aproximá-lo de nós, sobretudo quando se trata de um texto cronológico e culturalmente distante da atualidade (GEBARA, 1994, p.27).

relações de gênero construídas no processo histórico criando novas possibilidades de leitura do texto.

1.3 As questões de gênero nas escolas

A formação humana faz parte da proposta da educação. Por muito tempo, a concepção androcêntrica – o homem como ser humano no centro dos acontecimentos - se manteve na educação como o modelo a ser seguido sem questionamento. Ao apresentar padrões a serem seguidos para homens e mulheres, a sociedade naturaliza e solidifica valores e estereótipos de comportamentos. Para a formação e consolidação de um conjunto de valores dominantes, a escola conta com a filosofia idealista, que, ao considerar o ser humano como um ente abstrato, dotado de uma natureza absoluta e imutável, educa homens e mulheres a partir de modelos ideais. Assim, em torno da educação se conserva um conjunto de idéias sem uma análise das condições concretas, pois esta remete à realidade nas suas contradições, nas suas debilidades e, conseqüentemente, se distancia do cotidiano (SOUZA, 2005, p.23).

Considerando que a escola constitui elemento de continuidade, mas também de ruptura, na medida em que nela é possível problematizar a realidade e trabalhar as contradições sociais, o pensamento dialético na acepção moderna constitui o olhar que percebe as contradições da vida - essencialmente em movimento e em permanente transformação. Por isso, a educação pode ser um elemento paradoxal, fundamental na tomada de consciência das mulheres sobre sua condição subalterna. Mas, ao mesmo tempo em que lhes proporciona instrumentos para ultrapassar sua situação, constituiu-se num dos principais veículos de difusão da violência simbólica, contribuindo incisivamente para a inscrição das representações da inferioridade feminina nos pensamentos e nos corpos (LOURO, 1997, p.64).

A partir de uma lógica dicotômica se concebe as diferenças (sejam elas de ordem cultural, social ou subjetiva) em relação ao homem – ele é o padrão, a medida de todo discurso legitimado. A partir desta lógica se produz a idéia de que só pode existir um pólo dominante e outro dominado. Desta forma, a inferioridade feminina, que encontra suas raízes na diferença sexual, estende-se a todo o seu ser, em particular as suas faculdades intelectuais. Durante o séc. XX tais pressupostos se difundiram e ganharam força, adquirindo um respaldo científico. A medicina social, por exemplo, assegurou, por razões biológicas, constituírem-se

como características femininas a fragilidade, o recato, a afetividade, a subordinação da sexualidade à vocação maternal, minimizando a capacidade intelectual. Tais discursos instituem uma violência simbólica, definida por Shohet (1997) como uma submissão imposta às mulheres através de uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, que se afirma na relação de dominação como uma diferença de ordem natural, radical, irredutível, universal.

A escola deve ser um lugar privilegiado para refletir os mecanismos inconscientes de transmissão destes padrões. Para ser modificado os modelos de conduta fazem-se necessário uma mudança mais profunda na mentalidade dos indivíduos. Tendo claro que a unidade do gênero humano não é dada pela natureza biológica, nem está encerrada em suas características racional, racial, sexual, separada do todo social, e sim na compreensão dialética do ser humano em conhecer a sua realidade histórico-social. (PASSOS, 1999, p.96). Neste processo dialético, a educação deve problematizar as verdades estabelecidas, não assumindo a mesma como algo dado, desvelando realidades que oprime e gera desigualdades.

Então, desconstruir a lógica dicotômica que se expressa na sociedade em via única implica em perturbar um direcionamento do pensamento e observar que o movimento dialético do humano o conduz a várias direções, podendo fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Considerando que os sujeitos que fazem parte da dicotomia não são apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. Sendo assim, suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista de homem dominante e mulher dominada (LOURO, 1997, p.33). A categoria de gênero pode ser um dos elementos de análise da sociedade para a emancipação dos seres humanos.

1.4 Hermenêutica bíblica no Ensino Religioso

Para analisar o discurso eclesial sobre as relações de gênero, é preciso, primeiro, considerar a hermenêutica da suspeita que os caracteriza na fase da desconstrução do saber tradicional. Pode-se dizer que o problema da condição e da identidade das mulheres nas religiões e na sociedade encontrou uma base para elaborações teóricas na articulação de conceitos heurísticos que acompanham essa hermenêutica. Mulheres especialistas em diversas ciências humanas e em ciências religiosas, sobretudo, no correr dos anos 1980, puderam

elaborar a hermenêutica da suspeita com três conceitos principais: o patriarcado, o androcentrismo e o sexismo. Eles foram adotados como pontos de articulação de métodos e de teorias.

Assim, qualquer tarefa acadêmica que se dispõe a lidar com os espaços da religião, para chegar a um resultado satisfatório, é necessário fazer uso da metodologia exegética feminista. Para estudiosas que assumem a posição política feminista, pode-se afirmar como Brenner (2000, p.13): “Fazer uma leitura feminista significa ver em cada questão uma questão feminista e uma perspectiva feminista em cada assunto.” A análise literária feminista identifica os valores centrados no masculino e as atitudes desiguais para com as mulheres. A análise e os interesses feministas estão quase sempre, por definição, em oposição aos valores sociais aceitos, que são declarados ou implícitos por um processo de socialização, e às normas das sociedades do mundo, sejam elas o quanto diferentes forem umas das outras.

A exegese e a hermenêutica bíblica feminista enfrentam desafios, pois a luta contra a análise literária masculina, habitualmente equiparada à análise universal, talvez seja mais dramática dentro do estudo da religião, seja este estudo pontual, como mitologia, teologia, ou como os estudos bíblicos. A Bíblia, tanto o *cânon* do Antigo como o Novo Testamento, tem sido vista como documento textual predominantemente masculino, lido por séculos como se tivesse sido composto e editado por homens. A Bíblia tem sido interpretada e transmitida como tal no interior de comunidades centradas no masculino e adotada para promover e justificar a ordem social que geralmente reflete.

A crítica feminista de textos bíblicos e da interpretação inclui um amplo objetivo, lida não apenas para encontrar estereótipos femininos e seus assuntos, mas também com a estrutura e a textura sociais e literárias implícitas ao texto. De forma geral, as análises feministas tendem à fazer uma leitura antropológica, por serem transdisciplinares em suas abordagens do texto bíblico. Todas as outras ramificações - Psicologia, Sociologia, Ciências Políticas, Lingüística, Filosofia, História, Teoria da Literatura - estão interligadas ao conhecimento humano e são muitas vezes espremidas a serviço da leitura do texto bíblico como mulher.

Portanto, a hermenêutica feminista precisa, em primeira mão, desconstruir o patriarcado do imaginário e da linguagem dos textos bíblicos, especificamente o fato cultural que essa suprema realidade deixou expresso no contexto do patriarcado: Deus comparece como masculino. E todas as instituições religiosas, seu imaginário, sua linguagem, seus

símbolos, seus ritos e seus textos fundadores trazem marca da cultura masculina. Por isso, tais linguagens devem ser despatriarcalizadas.

Com isso, a hermenêutica bíblica busca cumprir, na medida do possível, em Teologia, um rigor epistemológico e ter presente que, com referência a Deus, se trata sempre de metáforas, limitadas e redutoras. O trabalho das teólogas é libertador: mostra o caráter construído do atual relato dominante, centrado sobre a dominação, o pecado e a morte para as mulheres; e propor uma alternativa mais positiva na qual apareça uma relação nova com a vida, com o poder, com o sagrado e com a sexualidade.

Há uma mudança em curso de paradigma nas relações masculino/feminino. Esta mudança deve ser consolidada com um pensamento mais profundo e integrador que traga uma qualidade de realização e de felicidade pessoal e coletiva maior do que aquela até hoje alcançada. Mas isso só é possível com a desconstrução de relatos que destroem a harmonia masculino/feminino e, em seu lugar, a inserir novos símbolos que inspirem práticas civilizatórias humanizadoras para os dois sexos.

Portanto, situar o ER a partir de uma hermenêutica feminista significa compreender que todo conhecimento está implicado em relações de poder e ideologia. A hermenêutica feminista visa uma avaliação crítica dos textos sagrados e deve ajudar o ER a desvelar e rejeitar os elementos que perpetuam em nome de Deus, violência alienação e subordinação patriarcal, e erradicam mulheres de consciência histórico-teológica. Ao mesmo tempo, essa hermenêutica crítica feminista, deve recuperar todos os elementos dentro de textos e tradições bíblicas, que articulam as experiências e visões libertadoras do povo de Deus (FIORENZA, 1992, p.60).

O desafio da teologia feminista implica em uma análise profunda a crescente crítica em relação à parcialidade em que quase todas as culturas viveram, deixando a supremacia do masculino dominar todas as formas de compreensão, todas as manifestações e expressões mais importantes da atividade humana, inclusive a religiosa. A formulação de uma hermenêutica feminista implica em discutir os modelos teóricos da hermenêutica bíblica e suas problemáticas para o paradigma cultural feminista (GEBARA 2003, p.156).

Neste sentido, Fiorenza (1992, p. 27) apresenta os modelos teóricos desenvolvidos por estudos bíblicos históricos os quais salientarei de forma resumida. O primeiro modelo pode ser denominado de abordagem doutrinal, entende a Bíblia em termos de revelação

divina e autoridade canônica, e concebe a revelação e autoridade bíblica em termos dogmáticos a-históricos. Deste modo, em suas formas mais regulares, insiste na inspiração verbal e na inerrância literal-histórica da Bíblia. O segundo modelo, o da exegese histórica positivista, desenvolveu-se em confronto com as reivindicações dogmáticas da Escritura e a autoridade doutrinal da igreja. Modelada pela compreensão racionalista das ciências naturais, a interpretação histórica positivista busca conseguir uma leitura meramente objetiva dos textos e uma apresentação científica dos “fatos” históricos.

O terceiro modelo é a hermenêutica dialógica. Este modelo leva a sério os métodos históricos desenvolvidos pelo segundo modelo, assegurando ao mesmo tempo a interação entre texto e comunidade, ou texto e interprete. A crítica feita a este modelo está relacionada ao fato de se ter uma concepção da situação das comunidades primitivas em termos de uma luta confessional. Entretanto, a crítica das formas e da redação precisa o quanto as comunidades e os escritores estiveram em constante diálogo e debate sobre os problemas da comunidade. Em uma perspectiva neo-ortodoxa este modelo é ressignificado ao se ter como ponto de partida de que o que se passou para a tradição é sempre significativo, e este significado apenas precisa ser decifrado hermeneuticamente tornando-se presente e atual (FIORENZA, 1992, p.28).

O quarto e último modelo é o da teologia da libertação. As várias formas de teologia da libertação desafiaram a assim chamada objetividade e neutralidade de valor da teologia acadêmica. O princípio básico de toda teologia da libertação, inclusive a feminista, é o reconhecimento de que toda teologia quer queira quer não, é comprometida em favor ou contra os oprimidos. Deste modo, compreender estas novas leituras torna-se uma posição política para desconstruir formas de pensar que prejudicam a vida das pessoas.

No processo de reflexão crítica dos textos normativos da igreja, a Teologia da Libertação surge como uma possibilidade de compreensão da realidade latino-americana constitui-se enquanto crítica em relação a uma teologia vertical, abstrata e indiferente às condições vividas pelos povos. Estabelece a partir de novas leituras uma mudança, uma “ruptura epistemológica” apoiada pelas ciências sociais a partir de 1964, com base em novas observações e análises sobre o subdesenvolvimento propostas por Raul Prebisch (*apud* GIBELLINI, 1998, p.352). Diz ele, ao elaborar a teoria da dependência como crítica da teoria do desenvolvimento:

A América Latina não se encontra em um estágio retardado de subdesenvolvimento, o que permitiria que com um sistema orgânico de ajuda por parte dos países desenvolvidos, ela evoluísse para um estágio de desenvolvimento. Ao contrário, ela se encontra em um estado de desequilíbrio estrutural: o subdesenvolvimento é o subproduto do desenvolvimento dos países desenvolvidos. Os povos subdesenvolvidos se encontram em um estado de “dependência” – e não em uma relação de interdependência – que não é possível superar com um processo linear e gradual de desenvolvimento. O termo libertação (...) exprime o necessário momento de ruptura que não pode ser encontrado no uso corrente do termo desenvolvimento.

Considerando as leituras críticas feitas pelas ciências sociais tendo como base o marxismo, a Teologia da Libertação nasce como expressão de uma experiência de fé contextualizada pelo compromisso com o outro; e com a militância nas lutas de libertação, é uma práxis, isto é um “conjunto de práticas” destinadas a mudar a realidade, e transformar relações de dependência e de dominação (GIBELLINI, 1998, p.351). Entretanto, a Teologia da Libertação, ao não considerar as questões de gênero, etnia, raça e geração e centralizar sua leitura da realidade a partir de uma abordagem socioanalítica das relações sociais, econômicas e políticas no campo da macroestrutura, perde a oportunidade de considerar as questões da microestrutura. Além disso, ela oculta ou nega a importância de problemáticas que surgem no cotidiano, no qual o jogo da vida se torna mais concreto e, de fato, surge a possibilidade de libertação integral do ser humano (SUAIDEN, 2003, p.146). Assim, a crítica da teologia feminista da libertação amplia com uma autocrítica para novas questões.

A teologia feminista, ao utilizar-se da categoria de gênero, relativiza o discurso religioso e produz uma nova epistemologia que desestabiliza a teologia tradicional, com suas verdades eternas, e propõe uma epistémica que se fundamenta a partir das experiências do cotidiano. Neste sentido, a desmontagem dos textos sagrados é uma forma de colaborar para desmascarar a dinâmica oculta da dominação na linguagem, na ética, no simbolismo, na teologia, no ritual e na tradição cristã. Trata-se de mostrar como as relações entre homens e mulheres funcionam para manter certa ordem de poder político-social e religiosa. Desse modo, busca-se mediados pela categoria de gênero evidenciar os discursos normativos de construção do saber e controle social, para desconstruir e desnaturalizar os processos que são socialmente instituídos nas relações sociais de poder (SAMPAIO, 2000, p.8).

Neste sentido, compreender o discurso não como uma linguagem nem um texto, mas como uma estrutura histórica, social e institucionalmente específica, de enunciados, termos, categorias e crenças é uma forma de perceber que, a elaboração de significados implica conflito e poder, que os significados são questionados localmente dentro de “campos de

força” discursivos, que ao menos desde o iluminismo o poder para controlar determinado campo reside em alegações referidas a um saber científico associados não somente ao escrito, como também em organizações disciplinares e profissionais, em instituições (hospitais, prisões, escolas, fábricas) e em relações sociais (médico/paciente, marido/mulher, pai/filho, patrão/empregado) (Foucault *apud* SCOTT, 2002, p.206).

Desse modo, os discursos se influenciam e competem entre si; fazem apelos a suas respectivas “verdades” em busca de autoridade e legitimação. Considera-se que estas verdades estão fora da invenção humana, que são conhecidas ou evidentes, ou que podem ser descobertas através da pesquisa científica vista por muitos como conhecimentos objetivo, tendo assim uma forte função legitimadora (SCOTT, 2002, p.206).

Considerando que todo ensino religioso¹⁴ produz uma fala sobre Deus a partir de sua experiência histórica, faz-se necessário criticar especificamente, a teologia cristã e o discurso que se estabeleceu como universal, negando os limites da realidade socio-histórica na qual ela foi gerada. Embora Deus seja eterno, a teologia em si é como aqueles que a articulam limitada pela história e pelo tempo. Enquanto produtora de uma estrutura de pensamento, a teologia passa pela visão de mundo, ideologias, concepções de Deus e relações humanas. Neste sentido, o saber não existe direto da realidade: ele é mediado pela linguagem, sendo esta sempre uma interpretação.

Fiorenza (1992, p.12) lembra que o estudo histórico-crítico e debate hermenêutico na sociedade moderna demonstram amplamente que a teologia é um empreendimento cultural e histórico condicionado. Aliás, segundo ela, não apenas a teologia, mas também a revelação de Deus nas Escrituras é expressa em linguagem humana e compartilha de conceitos e problemas culturalmente condicionados. Tanto a sociedade quanto a teologia produziram por muito tempo um conhecimento que nega o fato de que homens e mulheres são seres sexuados, este fato contribuiu para as Escrituras e a teologia se manterem de forma a expressar a verdade em linguagem e imagens sexistas. Se as mulheres, no entanto, quiserem estar em contato com suas próprias raízes e tradições devem reescrever a tradição cristã e a teologia, de tal modo que se tornem não apenas a história “deles”, mas igualmente a história “delas”, registrada e analisada a partir de um ponto de vista feminista.¹⁵

¹⁴ No próximo capítulo, mostra-se como o ensino religioso se desenvolveu no Brasil.

¹⁵ A autora ainda argumenta que, durante um tempo demasiadamente longo, a tradição cristã foi registrada e estudada por teólogos que, consciente ou inconscientemente, a compreendiam a partir de uma perspectiva patriarcal de dominação masculina.

Ao considerar que a análise dos discursos teológicos podem ser desconstruídos, Fiorenza (1992) propõem um método que ela denomina dança hermenêutica. A análise independe do passo por onde se começa, convida ao movimento. Ao trabalhar as experiências, considera importante a escuta sensível da leitura que as pessoas fazem da vida. Nos sistemas estabelecidos de poder centralizado torna-se importante analisar as hierarquias desestabilizadoras de uma comunidade de iguais, para refletir se queremos participar desta estrutura ou pensar outras possibilidades; avaliar os discursos normativos, e neste sentido desenvolver a hermenêutica da suspeita das verdades ditas como vontade de Deus; recuperar a memória das tradições culturais que ajudam a analisar criticamente os discursos normativos para construir uma hermenêutica crítica da libertação.

A análise sistêmica da opressão instituída pela dominação do senhor, do chefe, e não por todos os homens, pode ser considerada como um exercício que confronta interpretações conservadoras; desconstrói paradigmas androcêntricos e patriarcais dos textos bíblicos e os reconstrói com referenciais libertadores; pergunta pela ideologia que envolve o texto, os protótipos, estereótipos ou arquétipos; pergunta pelo tipo de sociedade, pelas relações de poder entre homens e mulheres, das mulheres entre si, dos homens entre si.

O próximo passo é a hermenêutica histórica ou de memória. A compreensão diferente da Bíblia está intrinsecamente ligada a como as mulheres foram formadas, tendo o texto sagrado como a expressão da palavra de Deus. Para adquirir um critério feminista de ler a Escritura, é imprescindível estar consciente de como cada mulher foi orientada a compreender a Escritura. Há doutrinas cristãs com interpretações diferentes. Os evangélicos entendem que a Bíblia é de inspiração total: é a Escritura que interpreta a Escritura. Dentre eles, os metodistas acreditam na Escritura, na tradição, na experiência e na razão. Isso quer dizer que, para os teólogos, é possível usar a experiência e a razão para interpretar as Escrituras. Se eles não têm uma resposta para suas experiências e seus argumentos lógicos, então deve haver outras explicações que não foram percebidas pelos autores da época.

A Igreja de Confissão Luterana tem se desenvolvido em tensão com os Católicos¹⁶. Lutero reconheceu que nem toda a Escritura é Boa Nova, o que vale dizer que nem todos os livros do cânon Católico devem ser considerados. O critério de escolha para a formação do cânon para Lutero é Jesus Cristo. A Igreja Católica Apostólica Romana têm como ferramentas hermenêuticas as Escrituras, os dogmas, a liturgia e a tradição. A autoridade é construída

¹⁶Esta questão é discutida no segundo capítulo.

primeiramente pela Igreja e, em segundo lugar, no processo de exegese científica. A aproximação do texto com autoridade é ensinada na formação seminarística sacerdotal e de pastores que depois repassam aos membros do grupo. Este não tem a liberdade para questionar nem o que aprende e nem quem lhe ensina, tornando-se submisso a ela. Estudantes feministas sofrem e levantam questionamentos do texto e vão ser identificadas como heréticas ou não científicas.

O último passo da dança hermenêutica proposta por Fiorenza é a hermenêutica da imaginação, que intui a possibilidade de uma imaginação criativa como uma regra metodológica fundamental no processo interpretativo. A imaginação criativa viabiliza a capacidade de pensar um mundo diferente e melhor. Fiorenza (1992, p.90), em sua prática pedagógica, sugeriu aos estudantes escrever histórias e cartas desde a perspectiva das mulheres líderes no cristianismo primitivo, como forma de relativizar o impacto dos textos androcêntricos.

A teologia feminista, ao se afirmar contra o pensamento da teologia acadêmica, questionando a objetividade e a neutralidade, propõe que a análise, além de ser datada, deve estar articulada com questões de gênero, classe e raça/etnia, exigindo uma postura capaz de eliminar as dualidades sujeito-objeto, objetividade-subjetividade, racionalidade-emotividade, público-privado, pessoal-político, como em questionar o caráter genérico, universal e atemporal das hermenêuticas e dos conhecimentos. Deste modo, a teologia feminista afirma que no processo interpretativo de um texto, estão entrelaçados, simultaneamente, a pluralidade de sentidos que lhe é própria e a mediação para a auto-revelação de quem empreende a leitura, revela que a aproximação de um texto bíblico não apresenta somente às riquezas do próprio texto, mas também os impasses de quem o interroga, revela sua produção de saber, subjetividade, parcialidade e seletividade, traços culturais e históricos e sua pertença social (SAMPAIO, 2000, p.08).

Assim, o resgate da dimensão plural do sentido de um texto deve estar conectado com a complexidade e as peculiaridades da vida humana. Para Gebara (2001, p. 19),

a experiência da religião de alguns homens não pode ser considerada como experiências superiores de outros tempos, vindas talvez de outros mundos, que chegam até o presente século para serem aceitas, confirmadas e contempladas como verdades teológicas para todas as mulheres e homens. Tal postura justifica em parte o desenvolvimento dos “poderes sagrados”, de sua autoridade sobre a vida das pessoas, das manipulações que encerram e dos medos que provocam. É

como se apenas os “sábios” e “poderosos” na hierarquia religiosa conhecessem os segredos da religião e experimentassem seus profundos mistérios. Assim, por ser controlada a interpretação do texto religioso, dissociando-o da vida e do cotidiano, os significados religiosos perdem a possibilidade de confrontarem a realidade. Fazer a pergunta a partir da experiência é uma forma de democratizar os poderes, admitindo que eles existem de formas variadas nos diferentes seres e grupos humanos.

Como também confirma Townes (2003, p. 23), a teologia está localizada na vida, na experiência e no testemunho daquelas e daqueles que fazem teologia, acrescentando que “tanto homens como mulheres podem usar esta idéia como uma força e não como algo a ser negado ou visto como uma fraqueza, pois esta última está em não reconhecer o quanto das histórias de vida são partes da reflexão teológica”. Desse modo, o estudo dos textos bíblicos, a partir de uma abordagem de gênero privilegia as relações sociais na multiplicidade dos movimentos cotidianos e confronta a leitura androcêntrica de interpretação das relações e suas conseqüências para cada pessoa.

Esse exercício interpretativo com a categoria de gênero pergunta pelas relações de poder presentes no texto ou no contexto; pelo exercício de poder de cada pessoa e sob que base estrutural social, religiosa, cultural e econômica ela se comporta, assumindo determinados papéis. A indagação pelo status do poder observa as categorias de classe, gênero, etnia, geração. E como no texto ocorrem condições favoráveis ou não a uma experiência de dignidade, como no texto se constitui articulações de caminhos alternativos; e as possíveis realidades ofuscadas pelos interesses de redatores e leitores. A pergunta pelo movimento que acontece no texto visa à reflexão sobre pessoas concretas em seu cotidiano, palco das cenas mais completas de luta, sofrimento, realidade e transformação social, questionando os discursos teológicos universalizantes assegurados pela teologia tradicional na análise dos textos bíblicos (SAMPAIO, 2000, p.9).

Na análise do texto, a inserção de perguntas aos corpos concretos em suas múltiplas relações, por um lado, evita abstrações sobre a realidade e, por outro, contribui para que não se perca a riqueza dos detalhes que indicam vários jeitos de enfrentar as situações. É através do corpo que os seres vivos constituem suas relações no mundo.¹⁷ As construções teológicas têm que passar por uma relação do que experimentamos, sentimos e pensamos, vivemos em nossos corpos, que por sua vez estão conectados com as questões macro tecida na economia

¹⁷ No texto bíblico as descrições das relações cotidianas, os movimentos de mulheres e homens no interior da casa, locais de trabalho, festividades públicas, práticas religiosas, querelas palacianas busca-se admitir o cotidiano como espaço significativo das relações sociais, considerando que nele acontecem as lutas e transformações coletivas (SAMPAIO, 2000, p. 12).

dos grupos sociais. Para tanto, romper com a visão binária de separação de vida em esferas contrapostas: alma/corpo, corpo/mente e espírito/matéria, significa que o corpo e a subjetividade humana não são processos distintos, mas, sim, interligados e estão interagindo, a todo o momento, através das experiências cognitivas e afetivas, culturais, étnicas, religiosas, políticas, estando inclusas neste processo as experiências mais banais do cotidiano (SAMPAIO, 2000, p.13).

A compreensão de como a sociedade se relacionou com o corpo foi se definindo em diferentes momentos. No grego os termos para traduzir corpo é *sarx* e *soma*. O primeiro distingue carne como essencialmente matéria, substância, e o outro termo é entendido como diferente de alma. Na literatura grega o termo aparece pela primeira vez definindo um cadáver, o corpo em sua materialidade corruptível, o que significa que o ser humano experimenta o corpo como algo estranho a si mesmo. Os estóicos chegaram a distinguir: um corpo físico, um corpo que consiste de coisas coerentes, e um corpo composto de unidades separadas como a eclésia. (MUSSKOPF, 2004, p.146).

Na antropologia paulina o termo carrega um significado novo. *Soma* ao contrário de *sarx*, representa o ser humano em solidariedade com a criação, feito para Deus. Em I Coríntios 12, 12-27 Paulo está refletindo os problemas concretos da comunidade de Corinto que está se consolidando e se confrontando com a relação entre a diversidade e a unidade. No versículo 27, Paulo escreve: “Ora, vós sois o corpo de Cristo, e seus membros em particular”.

A unidade está fundamentada na individualidade de um corpo-Cristo, do qual todos/as são membros individualmente e desse modo é ressaltada a diversidade. Isto leva Paulo a questionar também a responsabilidade de cada indivíduo em conhecer e preservar sua individualidade para o bem da própria comunidade. O uso de uma linguagem corporal para que se viva responsabilmente a corporeidade é uma forma de questionar os relacionamentos dentro da comunidade, as divisões e as classificações para uma percepção do corpo em unidade solidária (MUSSKOPF, 2004, p.149).

Na história da filosofia, de Platão a Hegel, não houve preocupação em problematizar a reflexão sobre a corporeidade, pois para a filosofia neste momento a metafísica era objeto fundamental. A concepção grega de corpo que herdamos, foi construída a partir de concepções binárias de separação da vida em esferas dualistas e contrapostas. O pensamento sobre o ser, considerado como idéia, realidade transcendente, imutável e eterna, exclui como não-ser o concreto, o transitório e o finito (GONÇALVES, 1994, p.55). Esta visão dualista

ainda perpassa as diferentes instâncias da vida cotidiana da contemporaneidade, em um processo progressivo, em que o ser humano reprime e procura anular toda reflexão sensorial que a reflexão pressupõe, criando uma razão que busca tornar-se independente, perdendo o sentido da vivência do mundo sensível.

Com a ciência moderna o corpo foi entendido sob uma ótica mecânico-funcionalista. Para Locke o corpo foi percebido como uma unidade de produção do *homo faber*. O corpo é um meio, uma posse, mas não um fim em si mesmo. A sociedade moderna ao priorizar a produção gerou uma competitividade selvagem onde, ao invés de com-vivência solidária, surge uma luta desenfreada em busca de melhores resultados, melhores posições, onde o/a outro/a é sempre um/a inimigo/a. O corpo, compreendido como selvagem, precisa ser domesticado para que se comporte adequadamente dentro do sistema. A moral sexual cristã torna-se aliada dessa idéia por meio da culpa, associando corpo com pecado. Para ser domesticado o corpo foi fragmentado. Mente, alma e espírito foram colocados acima do corpo. Da mesma forma o corpo social foi dividido para ser melhor dominado se dividiram as etnias, os sexos, as culturas, criando uma fobia generalizada em relação ao outro (MUSSKOPF, 2004, p.150).

Éstes (1994,p. 258), ao questionar a idéia de que a alma anima o corpo, propõe a mudança dessa lógica, imaginando que é o corpo que anima a alma que ajuda a se adaptar à vida concreta, que analisa e traduz que fornece o papel em branco a tinta e a pena com as quais a alma pode escrever na vida humana. Na teologia tradicional o ser corpo é secundário; importa é salvar a sua alma. E assim, nós, mulheres e homens, nos tornamos alienados, no sentido de que criamos distâncias entre nosso próprio ser (*self*) e o que compreendemos como corpo.

Como exemplo de análise de gênero a partir dos corpos concretos na experiência do cotidiano Conti (2000) faz um estudo da estrutura literária do texto bíblico de I Timóteo 2: 9-15¹⁸ do vocabulário, das idéias. Por outro lado, confronta com a tradição primitiva do ministério das mulheres. Conti analisa que questões estão sendo negadas no discurso do autor e na interpretação que se mantém ao longo dos séculos apresentando os conflitos de poder refletidos nas relações de gênero. Através da análise literária detecta como o trecho referente

¹⁸ Este texto é conhecido como uma epístola pastoral e caracteriza-se por estar dirigida a líderes da igreja e por conter conselhos de administração eclesiástica, escrita, segundo a maioria dos biblistas, na primeira metade do século II. Não existe consenso entre os estudiosos de que apesar de a tradição ter atribuído a autoria de Paulo a esta carta, estas não podem ter sido escritas por ele (CONTI, 2000).

aos versículos 11 a 15 é uma interpolação feita no século III para inibir o ensino das mulheres na história da igreja cristã primitiva.

Quanto às mulheres, que elas tenham roupas decentes, se enfeitem com pudor e modéstia; nem tranças, nem objetos de ouro, pérolas ou vestuário suntuoso; mas que se ornem, ao contrário, com boas obras, como convém às mulheres que se confessam piedosas. Durante a instrução, a mulher conserve o silêncio com toda submissão. Eu não permito que a mulher ensine ou domine o homem. Que ela conserve, pois, o silêncio. Porque primeiro foi formado Adão, e depois Eva, e não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, seduzida, caiu em transgressão. Entretanto, ela será salva pela sua maternidade, desde que com modéstia, permaneça na fé, no amor e na santidade (1Tm 2, 9-15).

Uma das maneiras de detectar uma interpolação é perceber se há uma ruptura no que vinha sendo dito e se é possível passar fluidamente para o que se segue. A passagem original analisada por Conti (2000, p.53) ficaria assim:

Do mesmo modo, as mulheres em veste decente, com recato e modéstia, se enfeitem, não com penteados complicados e ouro, nem pérolas nem roupa cara, mas como convém a mulheres que professam devoção a Deus por meio de obras boas, se permanecerem em fé e amor e santificação com modéstia.

Em sua análise do vocabulário, Conti mostra que a interpolação foi escrita por autor diferente da epístola, na mudança do tema, no tom e na forma literária. Outro ponto que ela considera em relação ao texto é o fato de ele ser prescritivo e não descritivo. Isto evidencia que, na realidade, acontecia exatamente o oposto, pois o texto prescritivo é usado pelo autor para corrigir aquilo que ele acha impróprio ou indesejável. Esses textos fazem parte da tradição patriarcal que sustenta uma hierarquia desigual entre os gêneros.¹⁹

Ao manter a leitura literalista deste texto, foi produzida uma tradição que negou a história da Igreja Primitiva cristã, na qual as mulheres atuavam com seus talentos e autoridade na religião. A tradição patriarcal, ao negar esse processo, expressa sua manipulação de poder

¹⁹ Em outros escritos do século II e princípio do século III, se tem material de teólogos como Tertuliano, que apresentam argumentos contrários ao papel ativo das mulheres na igreja (CONTI, 2000, p.57).

ao converter verdades particulares em verdades universais. Desconstruir a tradição é, então, educar a comunidade para perceber os jogos de poder e, assim, ser possível construir um conjunto de idéias que potencializam novas posturas na experiência daqueles e daquelas que se compromete em viver responsabilmente o cristianismo (CONTI 2000, p. 59).

Neste sentido, feministas cristãs têm sinalizado para uma percepção das construções teológicas nas Cartas Pastorais como forma de desmontar uma ideologia que apresenta regras de comportamento, baseadas na estrutura da sociedade patriarcal com instruções, regulamentos e normas gerais que se configuram em uma espécie de manual eclesiástico, não totalmente desvinculado de situações concretas, mas com um caráter mais generalizado para tempos, lugares e circunstâncias. A teologia das Cartas Pastorais está construída a partir de uma visão hierárquica da sociedade, assumindo-se assim não como propulsora de novas relações entre os membros batizados em Cristo, mas como legitimadora de relações assimétricas (STROHER, 2004, p.112).

Diante deste quadro, faz-se necessário refletir como o conhecimento esta sendo apresentado aos adolescentes em sala de aula, de que forma a DER pode desconstruir verdades que inibiram o pleno desenvolvimento das mulheres e interferiram com seus significados possibilidades de maior emancipação das mesmas. Ao considerar as relações de poder que se constroem no cotidiano das pessoas interligadas ao contexto macro da sociedade torna-se imprescindível a percepção das relações entre poder e conhecimento na escola. A percepção da mudança de perfil que se apresenta na disciplina de ensino religioso em escolas confessionais de orientação católica e protestante em Salvador na primeira década do século XXI pode ser entendida através de uma breve retrospectiva histórica da trajetória da DER no Brasil, e esta é a finalidade do próximo capítulo.

2 O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL NA HISTÓRIA OCIDENTAL

Neste capítulo, é feita uma abordagem histórica do ensino religioso, tanto nas escolas confessionais católicas como nas protestantes, fazendo um contraponto com o ensino laico na perspectiva dos estudos de gênero. Para tanto, foi considerada a influência do pensamento religioso da Idade Média, por ele ser um dos fortes referenciais para o início da educação no Brasil, a qual estava intrinsecamente ligada a modelos dominadores. Eram os clérigos quem faziam as leis e determinavam o tipo de ensino desenvolvido.

Um olhar sobre as questões de gênero e ensino religioso no Brasil exige um exercício de desmantelamento discursivo, por ser sutil e tecido por muitos anos de forma a ocultar o imbricamento entre educação e poder e, simultaneamente, a história de resistência que muitas mulheres desenvolveram durante muito tempo. Graças a elas, as mudanças que aconteceram neste longo período são visíveis ainda hoje e apontam para novas práticas pedagógicas mais igualitárias. Um desses caminhos é exatamente visibilizar as bases do ensino religioso no Brasil destinado às mulheres e homens.

2.1 Escolas confessionais e as mulheres no Brasil: da Colônia à Primeira República

Historicamente, o ensino religioso esteve presente no Brasil nas escolas confessionais, desde a colonização, com os padres jesuítas. Elas eram, na época, um espaço de doutrinação de valores cristãos, sendo utilizadas mais como um instrumento de catequização, direcionada para uma socialização da fé cristã, do que para a produção de conhecimentos. Somente a partir do século XIX que o Estado assumiu o ensino, tornando-o laico. Como consequência, a manutenção do ensino religioso nessas instituições torna-se uma bandeira de luta. Tanto na escola laica como confessional os estudantes eram estimulados à obediência de regras preestabelecidas e a um aprendizado sem reflexão, já que os conteúdos eram tratados passivamente.

As diferenciações de gênero, classe e raça/etnia²⁰ tinham um papel importante na determinação das propostas para a educação. Esse processo de ensino-aprendizagem tornou-se

²⁰O estudo da sociologia apresenta o conceito de raça como um dos mais complexos, devido à contradição entre seu uso no cotidiano e sua base científica. A idéia popular de que as pessoas possam ser facilmente separadas em raças biologicamente diferentes foi construída a partir de teorias científicas sobre raça no final do século XVIII e início do XIX, sendo utilizadas para justificar a ordem social emergente à medida que a Inglaterra e outras

mais crítico quando o foco recaiu sobre a educação feminina, que se baseava, fortemente, na reprodução de estereótipos bíblicos de submissão e repressão social, cultural e sexual (ALMEIDA, 2007, p.18). A formação moral dessa educação tinha como meta principal a formação disciplinadora de “boas moças”, independentemente da classe social.

Para as meninas pobres, além desse objetivo, havia a preocupação das escolas católicas em preservá-las da “contaminação dos vícios”, o que significa dizer que, sem a proteção familiar, as alunas eram estimuladas à prostituição. Diferentemente para as jovens da classe alta, o ensino buscava desenvolver uma cultura refinada, com o aprendizado de piano e do francês. A prática pedagógica deste período acreditava que a mulher deveria ser mais educada que instruída para a vida familiar, recebendo uma sólida formação cristã católica. Já no início do século XX, as escolas católicas continuaram enfatizando um ensino com forte ênfase moral, com rigor, realçando os papéis sociais dos homens e mulheres. O estímulo à leitura de livros que transmitissem lições moralmente sadias e apresentassem modelos de mulheres admiráveis era um dos mecanismos de alcançar esses objetivos, tendo nesse modelo o processo preparatório do casamento e da maternidade (LOURO, 2000, p.457).

Mesmo com a implantação do ensino protestante em meados do século XIX nas escolas brasileiras, a abordagem em relação às questões femininas não foi alterada, uma vez que o modelo ainda era o mesmo, que ressaltava o papel feminino limitado ao cuidado familiar.

Por fim, deve-se destacar que o ensino religioso no Brasil está interligado à chegada dos portugueses e da comitiva de padres católicos que representavam o poder da Igreja, visto como expressão de uma verdade divina a ser seguida e obedecida no século XVI. Nesse sentido, é preciso compreender como o mundo era representado na Idade Média e materializado numa instituição particular, numa sociedade sagrada específica, dirigindo a cultura e interpretando a natureza (TILLICH, 2000, p. 145).

nações da Europa tornavam-se potências imperiais que submetiam território e populações ao seu domínio. Depois da Segunda Guerra Mundial, a “ciência racial” foi completamente desacreditada. Em termos biológicos não existem “raças” com contornos definidos, apenas uma gama de variações físicas nos seres humanos. As diferenças de tipos físicos entre os grupos humanos surgem da procriação consanguínea da população, que varia de acordo com o grau de contato existente entre diferentes grupos sociais ou culturais. Os grupos de população humana são um continuum. No século XX em função da maior ênfase ao conceito de cultura alguns sociólogos rejeitam completamente o conceito de “raça” em favor do conceito de “etnicidade,” pois este tem um sentido puramente social. A etnicidade refere-se às práticas e as visões culturais de determinada comunidade de pessoas que as distinguem de outras. As características mais comuns de distinção de diferentes grupos são: língua, história, religião e estilos de roupas e de adornos (GIDENNS, 2005). Considerando o racismo, utilizo raça/etnia como forma de visibilizar a etnia em relação ao racismo.

2.2 Ensino religioso no Brasil: antecedentes

A atitude teológica de toda a Idade Média foi determinada pela escolástica, que compreende o estudo da gramática, a utilização do método dialético e a autoridade dos livros antigos. Por serem dialéticos, os escolásticos defendiam uma idéia contra os opositores e buscavam convencer o ouvinte ou o leitor. A autoridade dos textos religiosos antigos — a Bíblia, os padres, Platão, Aristóteles, os árabes — foi a base para o pensamento escolástico para compreender a fé. Esta opção foi decisiva para o desenvolvimento, no século XIII, de uma teologia que apela para a razão e torna-se uma ciência (LE GOFF, 2003, p. 118).

Uma teologia de cunho científico, na época, não muda os discursos em relação à sexualidade. Tomás de Aquino, teólogo desse período, não produziu nenhuma mudança significativa sobre essas questões, pois considerava que no ato sexual o ser humano torna-se semelhante às bestas. Alberto Magno, também teólogo, foi um grande depreciador das mulheres, ao alegar que elas são menos qualificadas para o comportamento moral. Com relação ao casamento, elas continuam sendo oprimidas, pois a elas não era dada liberdade de escolha para querer ou não o contato sexual do seu marido, pois o sexo era visto, dentro do casamento, como o remédio para prevenir a fornicação.²¹ Daí a necessidade de as mulheres nunca negarem o “medicamento” ao seu marido, mesmo que isso implicasse em risco de vida. Para os primeiros escolásticos, o sexo é uma fraqueza e com esta perspectiva todas as pessoas são fornicadoras em potencial, já que não são capazes de se abster do sexo (HEINEMAMM, 1996, p.167).

Ainda no século XII, as grandes disputas teológicas entre agostinianos, representados pela ordem franciscana, e aristotélica, representada pela ordem dominicana, não produziram posicionamentos muito diferenciados em relação à situação das mulheres na sociedade medieval. Neste período, paradoxalmente, se constrói ao mesmo tempo um imaginário no qual ela é marginalizada e exaltada, tendo como referência as figuras de Eva e Maria. Assim, a representação da mulher se estabelece através das santas e do amor cortês. As primeiras são heroínas do feminino, que sublimaram sua capacidade de amar e que se comunicam diretamente com Deus ou são suas intermediárias.

Por outro lado, através do amor cortês se elabora um código cavalheiresco de amor em que a distância e a impossibilidade de realizar concretamente o amor desempenham um papel

²¹ Relação sexual fora do casamento.

essencial, levando à idealização da mulher. A imagem de Eva, como a grande sedutora, perde força na representação das mulheres exaltadas no amor cortês e no imaginário de santas que se consagram para uma atividade especial no mundo religioso. Diante de uma estrutura patriarcal, na qual todo direito era dado ao pai e ao marido, a mulher continua sendo vista como uma propriedade que deve permanecer cuidada em função da sua capacidade reprodutiva. A idealização da mulher torna-se um elemento de aprisionamento de sua sexualidade, devido à exaltação da beleza, da candura e da virgindade (CAMBI, 1999, p.177).

Essas representações são uma construção de uma vivência cristã marcada pela negação do corpo, que tem nos discursos dos primeiros padres e teólogos de renome, como Tertuliano (século II), Agostinho (século IV) e depois Tomás de Aquino (século XIII), posicionamento bem marcado, no qual a superioridade da alma sobre o corpo implica na inferioridade deste e em toda uma prescrição para a vivência de uma sexualidade controlada. Percebe-se, dessa forma, que o cristianismo dos primeiros apóstolos teve fortes influências nos períodos seguintes, mesmo sendo, na época, um movimento frágil que buscou questionar as idéias propostas por grupos gnósticos²², mas foram também por eles influenciados, utilizando-se dos valores de negação da matéria. Daí uma visão anti-sexual e anticonjugal, propagados como elevados para a época, estabelecendo uma interpretação bíblica para a conformação do seu meio (HEINEMAMM, 1996, p.60).

A influência da Escolástica diminuiu a partir dos séculos XIV e XV, em função das mudanças que foram geradas desde os séculos XII a XVI, como o incremento do comércio internacional, que provocou percepções e conseqüentes ações político-organizacionais, jurídicas, sociais, morais, como o crescimento das cidades e o deslocamento dos feudos do centro de agitação social. A nova sociedade mercantil²³ nascente fomentou uma mentalidade racional, de distanciamento calculado, sem, contudo, negar a realidade sagrada, nem os

²² Para os gnósticos, o mundo criado é mau; foi criado por um deus mau reconhecido por eles no Deus do Antigo Testamento. Portanto, salvação é libertação deste mundo, a ser alcançada mediante exercícios ascéticos. Portanto, para os gnósticos, não há lugar para a escatologia nessa visão dualista do mundo, pois o fim do mundo não a ultrapassa. A realização dualista pressupõe a divisão do próprio Deus.

²³ Com relação a essas mudanças pode-se salientar a expansão marítima, ou as grandes navegações, tem um papel importante neste processo, pois, com a circunavegação da África, o descobrimento da rota para as Índias e para a América, foi consideravelmente ampliada a concepção de mundo dos povos europeus. (...) Ao mesmo tempo em que se conheciam novos povos e novas culturas, instalavam-se colônias na África Negra, na Ásia e na América, ocorrendo com isso a expansão do comércio de novas mercadorias (sedas, especiarias, produtos tropicais como açúcar, milho, tabaco e café) entre as metrópoles e as colônias, bem como entre os países europeus. Nascia, então, a possibilidade de um mercado muito mais amplo e com características mundiais (TOMAZI, 1993, p.1).

valores e costumes, mas sim, conformar a uma nova forma, agregando uma nova experiência, que se forja com a contribuição também de novas concepções e valores (PAIVA, 2004, p.79).

As novas experiências foram influenciadas por dois grandes movimentos culturais que marcaram a Europa e o novo mundo, fruto do desencanto da sociedade: o humanismo²⁴ e a Reforma Protestante. O primeiro produz uma mentalidade que se distanciou da visão de mundo dominante até então, no sentido de proporcionar à humanidade uma liberdade dos limites mentais na qual estava submetida. O segundo, fruto do humanismo, foi a ruptura na unidade do cristianismo: a Reforma Protestante.

O movimento reformista, iniciado por Martinho Lutero em 1517, além de romper a unidade do cristianismo no Ocidente, afetou a hegemonia da Igreja Católica. Lutero foi, no Sacro Império Romano Germânico, amparado pela nobreza feudal e pelos principados, entre eles a Saxônia. O movimento de Lutero estava arraigado em sua própria ansiedade pessoal, a respeito da salvação, que se encontrava amplamente difundida por toda a Europa. Essa ansiedade era um efeito das crises do período medieval tardio, geradas pela fome, epidemias, guerras, crescimento da urbanização e suas conseqüências sociais (LINDBERG, 2001, p.81).

Os protestantes, herdeiros da Reforma iniciada no século XVI, tiveram como proposta fundamental a propagação do ensino, para que, através da leitura das Escrituras, as pessoas pudessem alcançar a salvação, sem a intermediação do sacerdote. A princípio, a escola era uma escola de catecismo. O objetivo era que todos soubessem, pelo menos, ler e conhecer os elementos mais centrais na fé cristã. Era uma escola para todos, e, provavelmente, esse sistema foi quase sem precedentes na Europa daquela época. Com o tempo, a escola ampliou a sua base, tanto no ensino geral como no ensino religioso (NEPP, 2006, p.3).

Nessa realidade, a Reforma afetou todos os aspectos da cultura: o trabalho, a economia, a arte, a literatura e a música. A doutrina da justificação somente pela graça e somente pela fé liberou a energia que estava concentrada a alcançar o outro mundo. Com seu novo *ethos* de vocação, os reformadores minaram o dualismo medieval de trabalho sagrado e secular. No mundo medieval, só os/as religiosos/as tinham um chamado sagrado, e as pessoas que trabalhavam no mundo secular eram tidas como inferiores. Em contraposição, os

²⁴ O século XIII é considerado como o período da alta escolástica, lentamente, as universidades passam a ser centros de intensa vida intelectual. Ensina-se a doutrina sagrada, no horizonte de outras doutrinas ou artes. Aos poucos se impõe certa autonomia do profano, tanto no plano do pensamento como no exercício da filosofia e das ciências humanas, como sob o plano da práxis histórica com as tensões entre poder mundano e autoridade eclesiástica. (LIBÂNIO, 1996, p.130).

reformadores enfatizaram que tudo que uma pessoa fazia no mundo que servisse ao próximo e ajudasse a construir a comunidade humana era agradável a Deus (LINDBERG, 2001, p.430). Ao se expandir para os Estados Unidos, eles tiveram como suporte os ideais liberais, divulgando não só o pensamento, mas o estilo de vida, a postura ética e os hábitos de trabalho e de poupança da sociedade norte-americana (ALMEIDA, 2007, p.124).

Em contrapartida ao movimento das idéias protestantes e para amenizar o poder das idéias de Lutero, Loyola conduz a Contra-reforma ao fundar a Companhia de Jesus, defendendo não mais a necessidade de reformar a Igreja, mas, sim, os indivíduos. Essa mudança deveria ocorrer através do domínio da vontade das pessoas. Os ideais nesta ordem salientavam a ação no mundo, daí a necessidade de se ter sacerdotes bem formados para a atuação em qualquer lugar que fosse necessário. A formação longa era uma forma de interiorizar a disciplina monástica (LINDBERG, 2001, p.416).

Para atender à demanda da organização “civilizatória”, os jesuítas publicaram o *Ratio Studiorum*, em 1599. Nele, percebe-se que a retórica foi o elemento preponderante nesta época, baseada em três fundamentos essenciais, que sintetizavam o papel da educação naquele momento: os “preceitos”, o “estilo” e a “erudição”. No século XVII, a cultura escolar dos jesuítas, sistematizada e ordenada, representava um conjunto de normas e condutas a serem ensinadas e inculcadas, divulgando o modelo cultural do cortesão e seus padrões distintivos, “discrição”, fundamentada na agudeza da dicção e na civilidade das maneiras e na prudência das ações. De acordo com Hansen (2000, p. 31),

para desenvolver tal estilo, os jesuítas se empenharam no ensino da Retórica, visando à agilidade no manejo da erudição, principalmente a erudição doutrinária. A ênfase posta na memória objetivava exercitar, pela repetição dos lugares comuns da erudição, a rapidez da invenção e da elocução. Esses exercícios implicavam que a memorização não se fazia de forma mecanicista, mas com uma perspicácia na capacidade de penetrar nos assuntos para facilitar as citações nos sermões.

A Companhia de Jesus, através do regulamento do *Ratio Studiorum*, prescrevia que os conhecimentos são adquiridos por meio de modelos ou autoridades, e o estudo de literatura clássica grega e romana fazia parte do treinamento. Os cursos eram divididos em Estudos Inferiores - gramática, humanidades e retórica – e em Estudos Superiores - filosofia e teologia. Ao todo, o currículo ordenado pelo *Ratio Studiorum* tinha 12 classes (HANSEN, 2001, p.19).

Na prática educativa, a leitura espiritual era muito recomendada, principalmente a vida de santos. Falava-se latim em todas as atividades, mesmo nas classes iniciais em que os alunos ignoravam a língua. O ensino jesuítico estava orientado para o controle da vontade e da liberdade individuais, implicando em obediência irrestrita e adequação decorosa às formas exteriores da autoridade e, assim, como propaganda das virtudes ortodoxas que mantinham a coesão do corpo social do reino, concedeu a retórica um papel essencial na organização de todas as representações, visando à persuasão. (HANSEN, 2001, p.33).

A educação tinha, em todos os casos, o papel de conduzir os indivíduos à integração harmoniosa como súditos ou subordinados no corpo político do Estado, definindo-se sua liberdade como subordinação à cabeça real, nas várias posições naturalmente desiguais da hierarquia, segundo o *Ratio Studiorum*. O ensino buscava, desta forma, produzir na sociedade o homem que assumia uma “subordinação livre” aceitando assim a realidade hierárquica do século XVII. A redefinição da Igreja Católica como comunidade de fé, magistério e autoridade, confirmada no Concílio,²⁵ prescreveu que a comunidade dos fiéis incluía necessariamente todas as populações das novas terras conquistadas por espanhóis e portugueses. Daí a necessidade de novas ordens fundadas como a Companhia de Jesus para combater a heresia, não só em relação às novas terras, mas também à posição dos luteranos e anglicanos que nos séculos XVI e XVII não admitiam os deuterocanônicos²⁶ como fazendo parte das Escrituras (HANSEN, 2001, p.34).

²⁵ Na IV sessão do Concílio em 1546 declararam herética a tese *Sola Fide et Sola Scriptura* (“só com a fé e só com a Escritura”) elaborada por Martinho Lutero ao declarar que o fiel devia pôr-se em contato com Deus por meio da leitura solitária da Bíblia. Contra a tese, a declaração conciliar confirmou a tradição como fonte autorizada vinda de um ordenamento de Cristo. O Concílio também firmou o dogma da luz natural da Graça inata contra a tese da lei do pecado original, que, de acordo com Lutero, mancha irremediavelmente a natureza humana, tornando os homens incapazes de discernir entre o Bem do mal. A implicação política da tese luterana era de que os reis governam por decreto divino para impor ordem a irremediável anarquia da humanidade decaída. A autoridade do papa, portanto torna-se dispensável a partir da idéia de que os reis têm autoridade para legislar em matérias de poder espiritual. Depois do Concílio de Trento se afirmou em todo território católico que o pecado não corrompe totalmente a natureza humana e que a luz natural da Graça inata deve ser universalmente apregoada como critério definidor da legitimidade dos códigos legais positivos inventados pelas comunidades humanas para governar-se. Desde o século XVI, os decretos confirmam a origem divina e a infalibilidade da pessoa mística do papa. Para os católicos, Deus concede poder aos reis, mas não diretamente, pois este decorre de um pacto de sujeição, na qual o povo todo aliena-se do poder e transfere para a pessoa mística do rei, que é pessoa sagrada porque representativa da soberania popular. Esta doutrina foi levada pelos jesuítas para todas as colônias implicando em uma educação na qual os indivíduos deveriam ter uma integração harmoniosa como súditos no corpo político do Estado (HANSEN, 2000, p.21).

²⁶ Os textos deuterocanônicos referem-se a sete livros presentes na Bíblia Católica, mas não inclusos na Bíblia protestante. São eles: Judite, Tobias, Sabedoria de Salomão, Jesus Siraque ou Eclesiástico, os dois livros de Macabeus e Baruque. Lutero considerou estes livros úteis para a leitura, mas não com igual autoridade em relação aos que foram aceitos (BRAKEMEIER, 2003, p. 14).

2.2.1 Companhia de Jesus na América Portuguesa: início do ensino religioso

A chegada dos europeus, principalmente espanhóis e portugueses, no “Novo Mundo” cristão é parte de um empreendimento mercantil associado à cultura religiosa. Assim, o contexto do ensino da religião na América portuguesa, no início da colonização é efetivado com a cristianização por delegação pontifícia, como cumprimento dos acordos entre a Igreja Católica e o monarca de Portugal, em decorrência do regime de padroado.

A América Portuguesa estava associada a toda uma realidade que se delineia no declínio da Idade Média. Na tentativa de ela se reerguer com novas investidas para manter sua hegemonia, a posse de novas terras contribui para a disseminação da fé cristã católica e para a manutenção da cultura portuguesa. A Igreja, enquanto instituição estava sob o controle do rei para que ela pudesse executar o seu ofício. A responsabilidade do rei estava não só com a prática do culto e a conversão do gentio, mas a própria administração do religioso era da sua esfera. Por isto, a ele cabia cobrar e administrar os dízimos, apresentar e sustentar diretamente os bispos, os cabidos, os vigários, como também organizar a política de distribuição dos benefícios eclesiásticos, das ordens religiosas, das confrarias, das irmandades, e garantir seu ordenamento jurídico (PAIVA, 2004, p.79). Neste contexto a Companhia de Jesus teve a incumbência de assumir a organização dos colégios por estar sintonizada com os novos tempos e voltada para a ação junto à sociedade. Os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram se espalhando pelas diversas regiões do território. É importante sinalizar que para Saviani (2004, p.123),

o processo de colonização está articulado de forma dialética e não homogênea com três momentos representados pela colonização propriamente dita, a saber: a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação como aculturação, isto é, a inculcação – por parte dos colonizados – das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese, entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Os portugueses, ao terem como modelo sua sociedade, tinham como único comportamento possível a imposição de seus valores. Os colégios tinham, portanto, a função

de produzir adesão plena à cultura portuguesa.²⁷ A disciplina rígida e o currículo do colégio não eram abalados por circunstâncias culturais e políticas, por isso todos estudavam latim e recitavam poesias e textos clássicos. Havia na sociedade da época uma aceitação de um formalismo cultural, garantindo um espaço significativo dos letrados e canonistas, principalmente quando solicitados para dar parecer todas as vezes que os colonizados vivenciavam situações de pressões sociais. Daí a importância dos colégios, e o princípio estrutural é a autoridade hierarquizada. A disciplina se torna aí instrumento capital: disciplina de costumes, disciplina acadêmica, disciplina ascética (PAIVA, 2004, p.50).

O proposto pela pedagogia jesuítica era a prática das virtudes, o caminho, marcado pelo devocionismo barroco, era a penitência e a fuga dos maus costumes, dos vícios, dos maus livros, dos jogos proibidos. O pecado se torna o princípio orientador da pedagogia, avaliador dos costumes, em contraposição a qualquer princípio normativo positivo. Diante dessa realidade, o ensino foi viabilizado considerando a hierarquia social, a instrução era reservada aos filhos homens dos senhores de engenho e dos indígenas. Os primeiros cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas, enquanto os filhos dos indígenas tinham uma educação catequética (RIBEIRO, 2003, p. 21).

Quanto à situação da educação feminina no período colonial, deve-se destacar que não havia preocupação de instruir as mulheres, pois estas eram consideradas como parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil, sendo uma categoria à qual pertenciam também crianças e doentes mentais. As mulheres recebiam orientação para terem boas maneiras e dominarem prendas domésticas, que, na maioria das vezes, era dada em casa. Contudo, a primeira reivindicação para a instrução feminina partiu da comunidade indígena feita pelos homens, que não entendia porque as mulheres não recebiam instrução. Apesar de o padre Manoel da Nóbrega ficar sensibilizado, enviando o pedido à Rainha de Portugal, D. Catarina, esta negou a iniciativa, qualificando-a de ousada devido às “conseqüências nefastas” que o acesso das mulheres indígenas aos livros podia significar.

²⁷ O processo de controle e difusão dos saberes passa por uma estrutura organizacional que se implementa com as cartas jesuíticas dirigidas ao Provincial, ao rei e a outras personalidades da aristocracia e do clero, no sentido de colher informações dos povos, principalmente sobre suas línguas, o que permitia elaborar gramáticas que possibilitavam o treinamento de jovens missionários para as missões. As cartas também forneciam informações da atuação de missionários jesuítas, apresentando as dificuldades e desânimo. Dessa forma, possibilitava o reforço do entusiasmo pelas trocas de informações. É importante sinalizar que essas cartas, depois de passar pela censura, eram traduzidas de forma que missionários de diversas regiões do mundo ficavam sabendo o que acontecia com seus semelhantes. O objetivo dessa troca de informação desde 1547 era também propiciar comparação de experiência, implicando na adaptação do método de ensino a novas circunstâncias, bem como desenvolver uma fórmula de educação que uniformizasse a doutrina em questões especulativas e prescrevesse o modo de tratar as letras, as artes e a teologia na prática (HANSEN, 2001, p.15-16).

Apesar da negação da metrópole, algumas indígenas conseguiram burlar as regras. Catarina Paraguassu, também conhecida como Madalena Caramuru, parece ter sido a primeira brasileira a ler e escrever. Interessante salientar que o apoio do padre a essa iniciativa indígena se deve ao fato de ele acreditar que esta seria uma forma de fortalecer a moral da comunidade e estabelecer um maior respeito pelas indígenas, já que os portugueses chegavam sem mulheres e se utilizavam da indígena, que não tinha como se contrapor ao assédio (RIBEIRO, 2001, p.81).

No Brasil Colônia, o homem decidia as ações. Era ele quem dominava, por meio da família patriarcal. Para a Igreja Católica e para a sociedade da época, a mulher deveria ser passiva, calada, regrada, submissa. Muitas delas, porém, em momentos de necessidade, assumiam cargos públicos e aprendiam como administrar uma propriedade ou mesmo um território político. Das capitanias doadas no séc. XVI, as únicas que deram certo, São Vicente e Pernambuco, foram governadas por mulheres. Entretanto, a falta de instrução causava muitos danos à maioria das mulheres que tinham poder aquisitivo, pois elas ficavam expostas à enganação dos homens – pais, maridos e filhos, que muitas vezes as espoliavam e roubavam suas propriedades por meio de falsificações testamentais ou escriturais (RIBEIRO, 2001, p.85).

Contudo, desde que tivessem dotes, era possível às mulheres da época colonial escolher uma alternativa para se esquivar dos pais e dos maridos indesejáveis através do ingresso nos conventos, sendo esta a única alternativa para aquelas que quisessem estudar. Os conventos surgiram no Brasil apenas na segunda metade do século XVII, e o currículo era formado pelo ensino da leitura e da escrita, ao lado da música, do canto-chão, do órgão e dos trabalhos domésticos, principalmente o preparo de doces e flores artificiais. Para Ribeiro (2001, p.88),

Mais do que educação formal, os conventos foram espelho daquilo que a sociedade colonial tinha como fundamental: a questão econômica, a questão do comércio. A educação das mulheres pobres até 1815 se restringia a recitar preces de cor e a calcular de memória sem saber escrever ou fazer as operações.

Mudanças no ensino foram implementadas no século XVIII, pelo primeiro-ministro de Portugal, Marquês de Pombal, que divergiam dos propósitos jesuíticos e estavam associadas ao desenvolvimento do capitalismo mercantil: “Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para

servir aos interesses do Estado” (BELLO, 2008, p.1). Muitos autores consideram que as divergências tinham mais um peso econômico e político do que religioso.

A educação da elite brasileira sempre se manteve sob o controle da atuação do clero, especificamente os jesuítas.²⁸, A expulsão dos jesuítas²⁹ teve uma dimensão paradoxal: se por um lado ela destrutura uma organização educacional bem solidificada, produzindo um retrocesso pedagógico, com aulas avulsas (aulas régias) sem professores suficientemente preparados na época, por outro ela possibilitou um avanço, no que diz respeito a novos métodos e novos livros (RIBEIRO, 2003, p. 34).

O colégio-seminário de Olinda representou o estabelecimento típico da fase escolar inaugurada pelas reformas pombalinas da instrução pública no Brasil³⁰. Este se manteve na segunda metade do século XVIII e entrou em decadência no início do séc. XIX, em especial após a Independência. Os novos colégios cumpriam uma função propedêutica em face dos cursos superiores, tomando como modelo o plano de estudos do Colégio Dom Pedro II. Igualavam-se, nesse sentido, aos liceus provinciais e às demais escolas particulares leigas (ALVES, 2000, p.76).

De acordo com Mattoso (1992, p.411) a situação da maioria das mulheres em meados do século XIX, apesar das mudanças educacionais continua sendo de grande auxílio para o clero, além de estarem à frente das instituições religiosas que tinham como objetivo a instrução da juventude feminina em suas escolas. Elas também comandavam instituições de caridade e eram maioria nas novas associações religiosas. A Igreja se apoiava nas mulheres para manutenção do discurso religioso nos lares e para diminuir, através de sua influência, a liderança masculina nas confrarias, infiltradas pela maçonaria e autônomas em relação ao poder eclesiástico. Elas tinham também o papel de instruir na catequese as crianças. Para a sociedade brasileira, neste período a orientação dada às mulheres pela Igreja era igual em todo o resto do mundo.

²⁸ Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante 210 anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777 (RIBEIRO, 2003, p. 34).

²⁹ No momento da expulsão, os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional (BELLO, 2008, p.1).

³⁰ Alguns não podiam usufruir dos serviços do colégio-seminário, como os jovens nascidos de ligações matrimoniais ilícitas, que eram abundantes no século XVIII e em sua maioria mestiços. Os jovens ricos tinham direito de estudar desde que pagassem pelos seus estudos. Jovens pobres e órfãos pouco usufruíam desse sistema.

A moça devia ser modesta em suas ações, agir com prudências e permanecer grave e conveniente em seus gestos e palavras. Devia gostar de ficar em casa ajudando a mãe. De todas as maneiras, devia evitar vaidades no vestuário e nos adornos, conversas indiscretas com homens e divertimentos profanos. Devia enfim, sair raramente, exercitar a piedade, ser franca leal e afetuosa com a mãe, não ter segredos para com ela e ajudar seus jovens irmãos e irmãs através do bom exemplo e da explicação da doutrina (MATTOSO, 1992, p.411).

Mas, mesmo que essas instruções não tenham dado todos os frutos esperados, é certo que as mulheres contribuíram de forma decisiva com as reformas desejadas pela hierarquia com as novas devoções para um comportamento mais religioso da sociedade brasileira. Torna-se importante salientar que o catolicismo oficial era uma religião elitista, que recrutava mulheres das camadas elevadas para a organização dos seus trabalhos. A Sociedade das Damas de Caridade pode ser um exemplo, em um momento em que a maioria do povo, na maior parte do tempo, estava mais livre para viver uma fé sem um clero presente, mantendo devoções sem a prática dos sacramentos (MATTOSO, 1992, p.411).

As últimas décadas do séc. XIX, com o aumento da demanda escolar em função de uma nova mentalidade vinculada a modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens, contribuem para a preocupação com a educação das mulheres. A criação das escolas normais (Niterói, 1835; Bahia, 1836; Ceará, 1845; e São Paulo, 1846) tinha a pretensão de formar professores e professoras. Porém, houve uma feminização do magistério, muitas vezes alvo de polêmicas, pois alguns consideravam as mulheres como despreparadas, portadoras de cérebros pouco desenvolvidos; outros consideravam que as mulheres tinham uma inclinação “natural” para o trato com as crianças, visto que o magistério era a extensão da maternidade.

Para Louro (2000, p. 454), percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada. O trabalho como realidade transitória, diante da idéia de que elas tinham uma vocação maior para o casamento, é um fator preponderante para que os salários femininos se mantivessem baixos, já que o sustento da família pertencia ao homem. A incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo) uma das construções sociais mais persistentes. Os argumentos religiosos e higienistas responsabilizavam a mulher pela ordem social da família, e, por isso, as escolas

estavam preocupadas em oferecer às meninas uma educação que visava primeiro e acima de tudo, a uma formação doméstica e, em segundo plano, a preocupação em desenvolver uma ocupação para ganhar a vida em uma atividade apropriada.

Nos espaços instituídos para o ensino, algumas ordens religiosas e congregações cuidavam da instrução de meninos e meninas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã era todo o ensinamento para ambos os sexos, mas logo se fazia diferenciações: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. Algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se à educação das órfãs, para preservá-las da “contaminação dos vícios”; outras religiosas investiram na educação das moças desempregadas, ou daquelas que se desviaram do “bom caminho”. Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática, do piano, do francês, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. O currículo diferenciado era uma forma de construir o ideal de feminilidade proposto pela sociedade (LOURO, 2000, p.457).

A presença de imigrantes trabalhadores livres neste período, com propostas educacionais alternativas de construção de escolas, com ajuda de seus países de origem, implicava na inserção diferenciada na produção e na sociedade brasileira, mas sem haver mudanças quanto aos papéis diferenciados para meninos e meninas. (LOURO, 2000, p.446). Por outro lado, a mudança de idéias já estava acontecendo no seio das classes profissionais urbanas emergentes, em função do próprio ingresso dos homens para a indústria. Intelectuais apoiavam o ingresso das mulheres nas escolas com algumas restrições; outros, como Tobias Barreto Menezes, jurista e expositor, em 1879, acreditavam que as mulheres podiam e deviam receber educação igual a dos homens. Dez anos depois, o médico Tito Lívio de Castro, em sua tese na Faculdade de Medicina, tentou provar que o desenvolvimento intelectual retardado das mulheres resultava de fatores sociais e culturais e não de fatores fisiológicos (BESSE, 1999, p. 124).

Somente em 1879 as instituições de ensino superior foram abertas às mulheres, porém poucas tinham o preparo acadêmico necessário para serem aprovadas nos exames de ingresso. Todavia, o processo de feminização do magistério ampliou o universo público das mulheres (restrito ao lar e à igreja), porém, também resultou em uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência. Louro (2000, p. 456) salienta que

o cotidiano das jovens no interior das escolas era planejado e controlado, seus movimentos e ações eram distribuídos em espaços e tempos regulados e reguladores, com uma série de rituais, símbolos, doutrinas e normas. Elas tinham aulas de português, matemática, geografia nacional, história do Brasil e geral, história sagrada, catecismo, pedagogia, puericultura, psicologia, economia doméstica, trabalhos manuais, higiene escolar, sociologia, canto orfeônico, educação física, ginástica, moral e civismo, e até teatro. Assim, a formação das professoras também se fez pela organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não ir.

No processo de formação das professoras, as “representações são apresentações”, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito. No caso, as representações de professores e professoras não são meras descrições; elas não só refletem as práticas desses sujeitos, mas são, de fato, descrições que os “constituem” que os “produzem”. Dessa forma, não cabe perguntar se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o “real” (LOURO, 1997, p.99).

Os efeitos que as representações construídas por homens: religiosos, legisladores, pais, médicos, expressando sua relação de poder sobre o grupo, tiveram sobre homens e mulheres, sendo que essas imagens apontam para a representação dominante do professor como mais ligada a autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora se vinculava mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos alunos. As representações ao construírem a imagem da professora, solteirona deram significado e sentido ao que era ser professora. Esta representação foi, então, muito adequada para justificar a completa entrega das mulheres ao magistério, para reforçar o caráter de doação e negação da profissionalização da atividade. (LOURO, 1997, p.104).

A professora solteira, pouco preocupada com salário, fazia da escola seu lar; dos alunos, os seus filhos. Ela também era representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade deveria ser escondida. Deveria ser disciplinadora e, para tanto, disciplinada, seus gestos contidos, seu olhar precisaria impor autoridade, sua sexualidade negada (inclusive impediam mulheres casadas de exercer a profissão), visto que se engravidassem não poderiam se apresentar diante dos alunos (LOURO, 1997, p.106). Essas representações que fazem parte do início da carreira do magistério em contato com o processo de transformação da sociedade nos séculos seguintes serão contrapostas com a atuação das professoras nos sindicatos em luta por salários dignos.

Ainda no século XIX, a sociedade brasileira passa por várias mudanças. O fim do tráfico de escravos (1850) e a solução cafeeira fazem com que haja internamente uma disponibilidade de capitais. Além desses fatores político-sociais, torna-se importante sinalizar que, em nível cultural, o Império se configura a partir de uma identidade que se orienta por idéias e padrões culturais baseados em modelos importados do exterior. A educação não constitui prioridade política, nem, neste momento histórico, e o acesso à escola era privilégio de uma minoria, sobretudo nas cidades onde se concentravam os interesses políticos e econômicos do País, como Rio de Janeiro e Salvador.

Logo depois de proclamada a Independência, o discurso oficial era feito de forma a salientar a importância da educação para a modernização do país e como necessário para construir uma imagem que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo. Porém, a situação real ainda era de permanência de uma sociedade escravocrata e predominantemente rural, em que latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregadas, mulheres e crianças (LOURO, 2000, p.443). É neste período – Primeiro Reinado - que no país começa a ser valorizada – e reconhecida - a instituição escolar, quando das manifestações dos representantes das províncias na Constituinte de 1823. Esse processo vai implicar na promulgação, em outubro de 1827, da primeira lei geral de educação do país. A lei expressa uma necessidade de se generalizar os rudimentos do saber, como ler, escrever e contar para as classes populares em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império (VIEIRA, 2003, p. 53).

Com a instalação da República no Brasil, em novembro de 1889, um ano após a abolição, a Igreja não consegue negociar um novo pacto que viesse a substituir o regime do Padroado³¹ e a sua situação de religião de Estado que lhe havia sido atribuída pela constituição de 1824, “quando era obrigatório o ensino de teodicéia e de doutrina católica em todos os currículos das escolas” (STEPHANOU, 2005, p.23). Desse modo, se dá a separação entre Igreja e Estado, sendo oficializada por decreto em janeiro de 1890 e confirmada pela Constituição de 1891. A influência das idéias liberais³² e positivistas contribuiu para a introdução do ensino leigo nas escolas públicas, ficando abolido o ensino religioso. HORTA (1994, p. 93) e RIBEIRO (2003, p. 65). No que diz respeito ao pensamento progressista da

³¹ Nesse regime, o imperador tinha o poder de nomear padres bispos e cardeais, que se tornavam funcionários públicos. Assim, o imperador dava prévio consentimento à aplicação das bulas papais.

³² As idéias liberais e dos cientificistas (positivistas) tem pontos em comuns em seus programas de ação para obter o fortalecimento da secularização da sociedade brasileira como: “abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país”

época, este não avança muito quando se trata de questões de maior inserção das mulheres na sociedade para além das representações aceitas.

As elites dirigentes, entre os quais se contavam liberais, maçons e positivistas, desejosos de uma República que equiparasse o País à Europa e Estados Unidos, imbuídos de ideais de independência e repúdio ao monarquismo, receberam um maior número de protestantes e apoiaram as novas concepções de vida e de sociedade que estes traziam do Norte (ALMEIDA, 2002, p.8). Com a chegada do protestantismo de missão no Brasil³³, o olhar sobre o ensino religioso foi modificado, por ter o objetivo de expandir e agregar brasileiros que aceitassem a doutrina cristã evangélica.

Assim, chegam ao Brasil algumas levas de protestantes, que encontravam estímulo do governo brasileiro por incentivar a política de imigração. Os que aqui chegaram, motivados pela necessidade de preservação cultural e de reafirmação de sua identidade, mantiveram a religião e o idioma, valendo-se dos pastores e professores que vieram entre eles. Para os missionários protestantes, a questão educativa centrava-se no objetivo de educar indivíduos imbuídos da moral e da ética, do sentido de coletividade e da aspiração por ascensão social. Isso significava uma concepção de vida que acreditava na educação como articuladora de valores sociais, tais como liberdade, democracia, solidariedade e responsabilidade individual. Com a maior veiculação das idéias liberais e positivistas, as escolas protestantes passaram a ser aceitas pelas famílias mais ricas em todo o país (ALMEIDA, 2002, p.129).

Nas escolas, na maioria das vezes, as esposas dos missionários eram responsáveis pelo ensino, administrando os colégios e as escolas paroquiais, encarregando-se das obras caritativas e de salvação. Na visão de protestantes americanos, apesar de reconhecerem que o destino da mulher era ser esposa e mãe acima de qualquer atividade, muitos reconheciam que uma educação efetiva permitiria que moças solteiras exercessem a honrada carreira do magistério. As professoras missionárias também defendiam a co-educação como prática advinda de não segregar o alunato por conta do sexo e fornecer a meninos e meninas os mesmos conhecimentos. Tudo isso alicerçado na idéia de um ideal democrático de igualdade que estava se consolidando em seu país de origem, tendo na base um pensamento que via na profissão das mulheres e na educação a ideologia de missão, vocação e destino (ALMEIDA, 2002, p.164).

³³ De origem no sul dos Estados Unidos da América e associado aos fatores religiosos e ao contexto sócio-econômico e político dos EUA, na segunda metade do século XIX.

Muitas educadoras americanas chegaram aplicando novos métodos pedagógicos, como, por exemplo, a leitura silenciosa. Alfabetizar a população – principalmente no campo – era a forma de convertê-la: a leitura da Bíblia e a leitura de hinos e cantos eram requisito forte neste processo. Mais tarde, a fundação de colégios em São Paulo, como o Mackenzie, para educar os filhos da burguesia, o ensino de literatura, ciências, poesia (em português, francês e inglês), música e ginástica se popularizou. Em oposição ao ensino católico, centrado no latim e na história sagrada, o ensino protestante incentivava os trabalhos manuais como forma de desenvolver jovens disciplinados, enérgicos, responsáveis e amantes da ordem. A proposta ideológica desses colégios estava baseada nos referenciais norte-americanos de individualismo, pragmatismo e liberalismo (MATTOSONO, 1992, p. 419).

Católicos e protestantes disputavam fiéis para suas igrejas, investindo na conquista do público infantil e, neste sentido, se ocupavam da formação dos seus professores, sejam eles pastores, padres ou irmãos. Modelos de virtudes, disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino viviam a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Certamente, as religiosas que se ocupam da educação instituídas às meninas cristãs também se pautaram por regras de condutas com manuais que regulavam seus gestos, tendo como seu objetivo o disciplinamento (LOURO, 1997, p.97).

É importante considerar que, em relação à questão de gênero, o discurso religioso, tanto católico como protestante, teve nas representações e imagens conservadoras papel fundamental no fortalecimento do imaginário da mulher e na definição de padrões comportamentais femininos no passado – o catolicismo, ao impor às mulheres a imagem de Maria – virgem e mãe –, em contraponto à imagem de Eva – sedutora e livre, arquétipos marcadamente dicotômicos; e o protestantismo, com seus ideais ascéticos e puritanos derivados da doutrina calvinista.³⁴ O modelo de mulher cristã proposto pela Igreja Católica e, depois com a presença dos protestantes, incluía a castidade e abnegação, no qual o perigo era principalmente representado pela vivência da sexualidade (RAGO, 1987, p.84).

Para a veiculação dessas representações, a DER tem papel principal. Entretanto, a luta pela implantação do ensino religioso nas escolas públicas, espaço com maior número de

³⁴O calvinismo pressupõe que o poder de Deus tem um alcance total de atividade e resulta da convicção de que Deus trabalha em todos os domínios da existência, incluindo o espiritual, físico, intelectual, quer seja secular ou sagrado, público ou privado, no céu ou na terra. De acordo com este ponto de vista, qualquer ocorrência é o resultado do plano de Deus, que é o criador, preservador e governador de todas as coisas, sem exceção, e que é a causa última de tudo. As atividades seculares não são colocadas abaixo da prática religiosa. Pelo contrário, Deus está tão presente no trabalho de cavar a terra como na prática de ir ao culto. Para o cristão calvinista, toda a sua vida é um culto a Deus (ALMEIDA, 2007, p. 68).

alcance dos/as estudantes obteve vitórias parciais. Como exemplo, pode-se citar a Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927, onde o grupo católico consegue aprovar, por 117 votos contra 86, uma moção propondo que o “ensino moral em todos os institutos de educação no Brasil tenha por base a idéia religiosa, o respeito às crenças alheias e a solidariedade em todas as obras de progresso social”. Entretanto, no final da década de 20 do século passado, a Igreja toma novo fôlego, ao se unir ao Estado para fortalecer a oligarquia liberal em crise, e apoiar a luta contra o comunismo, se organizando contra os setores progressistas. Em relação ao laicato católico, a posição de Alceu Amoroso Lima, presidente do Centro Dom Vital (criado por D. Sebastião Leme, arcebispo do Rio de Janeiro, em 1922, para fortalecer a luta a favor do ensino religioso), é significativa. Segundo ele, os católicos tinham diante da revolução o dever de encaminhar o país para um fortalecimento de um cristianismo social, diante da debilidade de princípios em que se encontrava (HORTA, 1994, p.96).

2.3 Relações de Gênero e o Ensino Religioso: do Estado Novo à Ditadura Militar

Para assegurar seu controle sobre o comportamento das pessoas na sociedade e diante da separação entre Igreja e Estado através da influência das idéias liberais e positivistas, os católicos implantam uma rede de estabelecimentos de ensino médio em todo o país, voltando-se prioritariamente para a formação dos/as filhos/as das classes dominantes. Ao mesmo tempo em que estabelecia o ensino religioso nas escolas públicas para a população pobre, a compreensão de que o Brasil sendo de maioria católica deveria fomentar os princípios católicos na vida social e política do país. A educação foi uma constante preocupação do episcopado, de maneira especial no ensino primário, de forma a inculcar o conhecimento moral e religioso desde cedo (HORTA, 1994, p.96).

Em meados do século XX, aconteceram dois fatos históricos significativos, que, direta e indiretamente, afetaram a trajetória do ensino religioso brasileiro: a Revolução de 30 e a Ditadura Militar, em 1964. Neste contexto, o ensino religioso era um instrumento de recuperação dos valores perdidos, ligados à religião, à pátria e à família. Eram os mesmos valores que serviam de bandeira para os vários sistemas políticos totalitários da época, e que no Brasil, eram constantemente invocados nos discursos anticomunistas, principalmente a partir de novembro de 1935.

De qualquer sorte, a Igreja Católica manteve a luta para a implantação do ensino religioso nas escolas públicas, de forma que seus princípios não se perdessem. Foi com esse propósito que o padre Leonel Franca redigiu um projeto para a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas, aprovado por Dom Leme, e entregue ao ministro da Educação, Francisco Campos. O projeto sofreu algumas modificações e foi promulgado por Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, através de decreto, em 30 de abril de 1931³⁵ (HORTA, 1994, p. 98).

A debilidade política pela qual passa o governo nesse período faz com que o ministro da Educação convença, mais facilmente, Getúlio Vargas a assinar o decreto de introdução de ensino religioso nas escolas públicas, com o argumento de garantir o apoio da Igreja em nível nacional. Além da dimensão ética e política, o projeto contava com objetivos ideológicos muito fortes, com linha antiliberal e autoritária. Além disso, para Francisco Campos, a promulgação de um decreto introduzindo o ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e normal de todo o país em 1931 tem como justificativa a posição de que a educação não pode ser neutra, pois ela está imbuída de uma dimensão ética. “A formação do homem exige uma tomada de posição com relação aos problemas de sua natureza e de seu destino, isto é, com relação ao problema religioso” (HORTA, 1994, p. 98).

A Igreja Católica, diante das tentativas de Vargas e Campos para tê-la como aliada em seus projeto político, trabalhou de certa forma, dentro nos espaços políticos, utilizando-se do seu poder no intuito de atingir propósitos do aparelho eclesiástico. Ao contrapor uma estrutura capaz de manter a mobilização dos católicos, a Igreja cria uma instituição suprapartidária, a Liga Eleitoral Católica (LEC), com algumas finalidades: primeiramente, instruir, congregar,

³⁵ Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião; Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem; Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo; Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas; Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores; Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado; Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos; Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso; Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados; Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais; Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar.

alistar o eleitorado católico; e, em seguida, assegurar aos candidatos dos diferentes partidos a sua aprovação pela Igreja e, portanto, o voto dos fiéis, mediante a aceitação, por parte dos mesmos candidatos, dos princípios sociais católicos e do compromisso de defendê-los na Assembléia Constituinte.³⁶

O programa mínimo da LEC constava de três pontos: defesa da indissolubilidade do casamento e reconhecimento dos efeitos civis ao casamento religioso; incorporação legal do ensino religioso facultativo nos programas das escolas públicas e regulamentação da assistência religiosa facultativa às Forças Armadas. O apoio de Campos para a introdução do ensino religioso nas escolas públicas era uma forma de estabelecer a disciplina e a inculcação de valores para fortalecimento do pensamento político autoritário. A regulamentação desse projeto não implicou necessariamente na sua aplicação em cada estado, e a Igreja teve que lutar para que houvesse a efetivação e para que o princípio do ensino religioso fosse incorporado na Constituição. Em oposição a essas idéias, estavam os educadores da escola nova, que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública para com a educação (HORTA, 1994, p. 120).

Com a pressão exercida pela LEC, a Igreja conseguiu algumas vitórias em relação ao ensino religioso, sendo a principal delas a incorporação dessa disciplina na Constituição de 1934³⁷. Contudo, a regulamentação desse tipo de disciplina encontrará resistências por parte de alguns interventores nos estados. Em São Paulo, a regulamentação será feita somente em novembro de 1934, e no Distrito Federal, em fins de 1935. Na nova Carta Constitucional, outorgada em 10 de novembro de 1937, que marca o início do Estado Novo, não constam as prerrogativas que a Igreja havia conquistado na Constituição de 1934, exceto o ensino religioso nas escolas, que é mantido com limitações. Enquanto a Constituição de 1934 tornava obrigatória a inclusão da DER no horário escolar, mas mantendo facultativa a frequência, já na Constituição de 1937³⁸ era a própria inclusão da DER na programação escolar que se tornava facultativa, além de continuar facultativa ao aluno a frequência (HORTA, 1994, p. 120).

³⁶ A LEC apresentava aos vários partidos um programa católico mínimo, cujos tópicos cada candidato deveria se comprometer por escrito a respeitar caso fosse eleito. Excepcionalmente, conforme as circunstâncias peculiares de cada Estado, a LEC podia, sem prejuízo de seu caráter extra-partidário, apresentar ela mesma candidatos próprios (OLIVEIRA, 1983).

³⁷ Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

³⁸ Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Nesse período, foi publicada a maior parte das denominadas Leis Orgânicas do Ensino, e a Igreja Católica participou, de forma mais efetiva, na elaboração dessas leis, sob a coordenação de Capanema, então no Ministério da Saúde e Educação, em 1938. A Igreja, com a criação da Comissão Nacional do Ensino Primário,³⁹ participou tendo, entre outras funções, que opinar sobre as condições em que deveria ser dada essa disciplina nas escolas primárias. A comissão, entretanto, não conseguiu estabelecer nenhuma mudança na organização nacional do ensino primário, e o ensino religioso continuou a ser desenvolvido de acordo com as regulamentações estaduais estabelecidas a partir do decreto de 1931 e da Constituição de 1934.

Quanto ao ensino de religião no curso secundário, o Ministério da Educação lançou um anteprojeto no qual o ensino religioso seria incluído entre as práticas educativas, sem caráter obrigatório. O padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima⁴⁰ reagiram, pois, de acordo com eles, presta-se à interpretação errônea, impedindo que um instituto livre mantenha o ensino religioso com caráter de obrigatoriedade. Considerando essa preocupação, a portaria ministerial regulamenta esse artigo de forma que o ensino religioso seja ministrado, pelos estabelecimentos de ensino secundário que o adotarem, em uma ou duas aulas semanais, incluídas em horários entre os trabalhos escolares normais (HORTA, 1994, p.123).

No curso secundário, foram elaborados, ainda em 1942, pelo arcebispo Dom Jaime de Barros Câmara, da Arquidiocese do Rio de Janeiro, os programas para o ensino religioso. O programa para o ginásio estava organizado da seguinte forma: estudo das principais verdades da fé, os princípios da moral cristã, o culto e os sacramentos. No colegial, depois de uma revisão do conteúdo do curso ginasial, seriam abordados o problema do humanismo e as questões mais importantes da adolescência, e no final do curso a posição da Igreja em face dos problemas econômicos, estéticos, científicos, políticos, sociais e religiosos (HORTA, 1994, p. 123).

³⁹ A Comissão Nacional de Ensino Primário (1938) estabelece normas e procedimentos para a nacionalização do ensino, inspecionando a ação de diretores e escolas, dando especial atenção aos núcleos estrangeiros e à Comissão Nacional do Livro Didático (1938).

⁴⁰ Ambos os educadores católicos defendiam a educação privada e a obrigatoriedade do Ensino Religioso, inclusive na rede pública do ensino.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário⁴¹ adota um ensino único, ainda que com recomendações específicas para o tratamento diferencial dos sexos. Schwartzman (2000, p.123) diz que

a legislação será uma só e idênticas às normas. Apenas as regras de proceder relativas aos programas determinarão que estes atendam diversamente, onde convier aos dois sexos. Os programas devem ser organizados com a conveniência educativa de cada sexo. Certos programas não podem deixar de ser idênticos. Em outros, far-se-á a distinção não na matéria, mas nas instruções pedagógicas. Em outros, a distinção será recomendada em tudo, recomendações pedagógicas e matérias a ensinar. No contexto nacional, a educação das mulheres é vista pelos poderes públicos de forma diversa àquela que é dada aos homens considerando de acordo com eles a diferença de destino que Deus lhes deu. O projeto do Plano Nacional de Educação de 1937 previa a existência de um ensino dito “doméstico”, reservado para meninas entre 12 e 18 anos, e que equivaleria a uma forma de ensino médio feminino.

Para a Igreja, a mulher era um forte aliado indispensável na defesa das suas reivindicações com relação à família e à escola. A Igreja, através da Confederação Católica do Rio de Janeiro, interveio junto à comissão de elaboração do Código Eleitoral, obtendo a concessão do voto feminino em sentido amplo (HORTA, 1994, p. 113). Percebe-se, dessa maneira, que o papel da mulher para a Igreja é de simples mantenedora de seus objetivos, não tendo preocupação com questões de uma maior autonomia para elas. Da mesma forma, a situação educacional é limitada às possibilidades de ascensão, poucas freqüentavam as escolas secundárias preparatórias para a universidade. As de classe social mais baixa geralmente estudavam nas escolas de artes e ofícios, e as de classe mais alta freqüentavam escolas comerciais e técnicas para aprender datilografia e estenografia ou escolas normais para formar-se para o magistério.

Nessas escolas, segregadas por sexo, não havia uma formação rigorosa necessária para a aprovação nos exames para entrada na universidade. As mulheres recebiam instrução de ofícios, que se consideravam compatíveis com as idéias estereotipadas sobre a natureza e as tendências femininas, continuando, assim, a dar ênfase à educação doméstica ao invés de promover ambições profissionais (BESSE, 1999, p.136).

Entretanto, não foram poucos os que se opuseram à idéia de mulheres instruídas e profissionalizadas. Os conservadores católicos, por sinal, viam na instrução feminina uma

⁴¹ Decreto-lei n. 4.244 – de 9 de abril de 1942, no governo de Getúlio Vargas, que trata das bases de organização do ensino secundário.

ameaça. Para o clero católico, na luta contra a laicização do ensino, a Igreja Católica se insurge contra o regime co-educativo introduzido pelas escolas americanas protestantes. As estratégias adotadas pela Igreja Católica seria a criação de internatos destinados às filhas das oligarquias e da classe média alta. Nos espaços públicos, as escolas mistas vinham se tornando uma realidade, com o apoio do poder público e da economia que representava para o Estado (ALMEIDA, 2007, p. 115).

Na década de 60 do século XX, a sociedade caminha para uma atuação de governo autoritário. No ano de 1961, apesar da crise política, o anteprojeto de diretrizes e bases da educação que tramitou no Congresso Nacional durante 13 anos e se transformou em lei.⁴² As discussões que vigoraram neste período estão relacionadas aos choques entre as diversas correntes em defesa dos princípios da escola pública e da escola particular.

A primeira delas, apoiada nos argumentos das escolas católicas, acusa a escola pública, dentre outros motivos, de ter condições somente de desenvolver a inteligência e, enquanto tal, instrui, mas não educa, sem considerar as questões relacionadas à problemática das origens e do destino humano. Os defensores da escola pública, por seu turno, rebatiam essa argumentação, demonstrando que eles não se omitem quanto aos problemas dos fins da educação, entendendo que os próprios meios subordinam a tais fins (RIBEIRO, 2003, p. 155).

Ribeiro (2003) salienta que uma análise do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61), em especial no capítulo sobre finalidades da educação a influência da concepção “humanista” moderna corrente, revela que a hegemonia entre os que defendiam a escola pública era maior em relação à visão “humanista” tradicional da vertente religiosa, defendida pelo grupo católico que argumentava pela defesa da escola particular.⁴³

Quanto ao ensino religioso, temos no Art. 97, da **Lei nº 4.024, de 20.12.1961**: “O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

⁴² Lei nº 4.024, de 20.12.1961.

⁴³ Segundo Mendes (2004), a concepção humanista tradicional engloba um conjunto de correntes que tem em comum o fato de derivarem a compreensão da educação de uma determinada visão do homem. O homem constitui-se de uma essência imutável e à educação cabe conformar-se com essa essência. Não há lugar para inovações e as mudanças são consideradas acidentais; Concepção humanista moderna: Esboça-se numa visão do homem centrada na vida. A existência precede á essência, conforme Dewey: “Educação é vida; vida é desenvolvimento e a finalidade do desenvolvimento é mais desenvolvimento” (*apud* MENDES, 2004).

§1 – A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§2 – O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva”.

Nesta perspectiva, o ensino religioso tem em relação a outras disciplinas uma realidade marginal, na medida em que não é dado ao profissional remuneração, criando uma atuação proselitista, a partir do momento que ficava a cargo das igrejas a responsabilidade pelo mesmo. Considerando que as igrejas estavam apoiando papéis de gênero estereotipados, as práticas serão mais acomodativas que questionadoras de uma realidade, visto que não havia nenhuma discussão na teologia deste período sobre a situação das mulheres na sociedade. Começa, então, a se problematizar a questão de classe pelos setores populares da Igreja Católica.

A interação entre política, teologia e educação, através dos setores progressistas do pensamento social cristão, desde o início da década de 60, se faz de forma a influenciar os movimentos de educação popular, buscando desenvolver uma pedagogia voltada para uma leitura crítica da realidade. Neste período, são desenvolvidos vários movimentos com este objetivo: os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base, por exemplo, estavam vinculados à CNBB e ao governo da União. Ligados a este trabalho, novos e adequados métodos e conteúdos são incluídos, sob a influência de educador Paulo Freire. Todo esse processo de atuação foi paralisado em 1964, como resultado da mudança de orientação política que se estabelece com o golpe militar e se mantém nos anos seguintes (RIBEIRO, 2003, p. 175).

O governo instituído, então, estabelece um novo rumo para a educação em sintonia com as novas determinações político-econômicas através dos acordos MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura/United States Agency Internacional for Development) que, através de especialistas, reorientam a educação para fins econômicos. Daí a teoria tecnicista, que deu base às Leis de Diretrizes e Base da Educação de nº. 5.540/68 e 5.692/71 neste período. O dispositivo sobre o Ensino Religioso Art. 7, parágrafo único: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (RIBEIRO, 2003, p. 190).

As mudanças com relação a uma maior aceitação do ensino religioso são decorrentes da implantação do regime conseqüente de 64. Expressando neste sentido uma utilização do

regime autoritário para os seus propósitos. Na prática, o ER continua a receber um tratamento que o discrimina no sistema escolar. Há, contudo, um grande esforço de renovação da prática pedagógica em relação a esse conteúdo nas escolas a partir da década de 80 (FIGUEREDO, 1995, p.64).

As representações de gênero (masculino e feminino), introjetadas nos indivíduos a partir dos processos de socialização que são reelaborados pela vivência e experiência dessas, seja no aspecto formal ou informal, não foram completamente diferentes no que diz respeito ao ensino religioso ministrado por católicos e protestantes. As mesmas finalidades no que diz respeito à socialização de gênero encontram-se presentes na educação difundida e aplicada por essas instituições até o momento da democratização, após o golpe de 1964, quando há uma crítica aos processos de socialização por parte de movimentos sociais, entre os quais se destaca o movimento feminista. Já por essas idéias, fica patente que, independentemente dos grupos vencedores, não há uma mudança na situação das mulheres, pois esta é mantida em uma situação desfavorável através de uma educação religiosa, que produz estereótipos na produção de visão de mundos distintos para homens e mulheres.

Deve-se destacar, a partir da década de 80, a atenção de outros grupos de interesses que dialogam com o governo para terem as suas demandas contempladas nas reformas educacionais, a exemplo do movimento feminista e de mulheres que redirecionaram a inserção da questão de gênero, por meio da transversalidade nas discussões realizadas e nas várias disciplinas que compõem os currículos nacionais. Nas escolas, as discussões sobre as relações de gênero vêm se fortalecendo motivado pelos movimentos feministas que fertilizam mudanças nas diretrizes curriculares do ensino nacional e que promovem novas situações de aprendizagem, no olhar atento de situações discriminatórias. No Referencial Curricular Nacional, está proposto que

No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como por exemplo, que mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, p.41-42).

Deve-se salientar que o intervalo que vai de 1988 a 2002 é um recorte importante para análise das reformas educacionais que marcaram o contexto nacional, por ser um período de abertura democrática do país. O foco de mudanças foi a garantia dos direitos individuais e sociais, e o marco definitivo deste processo, além das eleições diretas para a Presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal com forte acolhida das demandas do movimento popular, dentre eles o movimento de mulheres que estava muito bem organizado em todo território nacional.

Nos vários documentos (Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação) se percebe a lógica do conteúdo de gênero exigindo dois movimentos analíticos. Um deles, de análise dos documentos na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, sem que isto implique a referência explícita de gênero; e outro dirigido à idéia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social que se estruturam, levando a crer que o reconhecimento da desigualdade de gênero é o primeiro passo para a sua supressão. Assim, a falta de uma menção indispensável aos direitos de ambos os sexos torna-se um elemento de manutenção da ideologia androcêntrica.

No Plano Nacional de Educação torna-se perceptível que a referência ao gênero não aparece na apresentação geral do documento, mas aparece em alguns tópicos. No tópico que trata dos Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental, há uma preocupação em estabelecer como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático (criado pelo MEC), “a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” .(BRASIL, 2000, p.23).

A referência às questões de gênero aparece novamente no tópico relacionado às Diretrizes do Ensino Superior, ao se definir em seus objetivos e metas (item 12) a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais no que se refere às abordagens de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (VIANNA, 2003, p.94).

No tópico sobre “Financiamento e orçamento do ensino superior”, se estabelece a atenção às questões relacionadas ao trancamento de matrícula nos cursos superiores em função de gravidez e/ou exercício dos afazeres domésticos relacionadas à guarda e à educação dos filhos. Faz-se necessário salientar que um dos grandes deslizes em termos de gênero ocorre quando o PNE trata do acesso de meninos e meninas ao ensino fundamental, sem se dar conta que há uma igualdade na entrada e uma defasagem dos meninos na saída (VIANNA, 2003, p.95).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como um todo é expressão de avanço. O documento considera gênero um eixo norteador do desenvolvimento da capacidade de alunas e alunos, processo esse no qual os conteúdos curriculares devem atuar como meios para aquisição e fortalecimento dessas capacidades, e não como fins em si mesmo. De acordo com Vianna (2003, p.96), os PCNs realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referência fundamental para a constituição da identidade de crianças e jovens.

Entretanto, há um tratamento acanhado das questões de gênero nos seis volumes das áreas específicas, a questão aparece nos volumes que tratam dos temas transversais ainda que sutil, pode ser percebida nos conteúdos de ética, nos quais o tema aparece apenas no bloco de conteúdos dirigidos ao “respeito mútuo”, sendo que no se refere à orientação sexual, apenas no volume 10 explicita a definição do conceito de gênero e dos objetivos para o ensino fundamental a ele relacionado. O volume está dividido em dois blocos: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, sendo que as discussões dos conteúdos das relações de gênero fazem parte da subdivisão do segundo tema (VIANNA, 2003, p.98).

Pode-se perceber que há pouca articulação entre a pluralidade sexual e as questões de gênero, “que trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais”. Salienta, também, a atenção para “práticas sedimentadas social e culturalmente que desprezam, com frequência, novas possibilidades que se abre para os homens, em termos de comportamentos mais responsáveis e participativos em relação às mulheres e a seus filhos” (BRASIL, 1997, v.10, p.25). Essa é uma das únicas menções que destacam o tratamento de gênero no bloco denominado “Corpo: matriz da sexualidade”. Diz Vianna (2003, p.120):

Apesar da grande contribuição que os PCNs trouxeram para as questões de gênero à proposta de organização curricular, ainda há muito trabalho a ser revisto quanto aos conteúdos desses materiais no sentido de abranger e problematizar com maior amplitude para além dos conceitos que modelaram por séculos nossa sociedade.

Por fim, a crítica fundamentada em uma perspectiva de gênero permite ao educador(a) identificar as diferentes formas de injustiça, opressão e alienação que se efetivam no desenrolar do processo histórico de dominação. Ela se torna um instrumental que a teoria feminista utiliza para refletir sobre esta situação.

O processo educativo escolar torna-se assim um lugar privilegiado para desconstruir valores que se estabeleceram como hegemônicos, condicionando e naturalizando papéis diferenciados entre homens e mulheres, no qual se cria a desqualificação das mulheres para uma atuação ativa e independente na sociedade. O compromisso no engajamento em “combater relações autoritárias, questionar a rigidez de padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” ganha relevo no tópico de Orientação Sexual (BRASIL, 1997, v.10, p.25).

Apesar das discussões e da importância da transversalidade do conceito de gênero nos conteúdos didáticos das várias disciplinas, essa é uma proposta que ainda não foi levada a contento nas diversas disciplinas do sistema educacional, seja particular ou público. O ensino religioso formal não se encontra à parte desse contexto. Uma abordagem do ensino religioso, em uma perspectiva de gênero, pode ser uma forma de se trabalhar a partir das questões cotidianas, com uma reflexão crítica sobre os pressupostos teóricos, seja pedagógicos ou teológicos. Assim, esta atitude fortalece o posicionamento contra uma acomodação intelectual e prática da dominação masculina.

No entanto, o ensino religioso tradicional dificulta muito o processo de as pessoas aproximarem-se de uma leitura crítica de sua realidade, pois estabelece conteúdos idealizados sem confronto honesto com as contradições que a sociedade engendra, problemáticas do seu entorno cultural ou não. Neste sentido, captar os processos construídos de produção de saber-poder no discurso religioso que ficam escamoteadas, alicerçando uma cultura de passividade entre as mulheres ao mesmo tempo em que fortalece a ideologia de uma naturalidade que privilegia os homens é uma forma de desconstruir a desigualdade negada nas práticas pedagógicas do Ensino Religioso.

Na Constituição de 88, a mobilização popular feita pelos próprios professores da disciplina em torno da garantia do Ensino Religioso como um direito do educando e dever do Estado implicou na seguinte redação no artigo 210, parágrafo 1, da Constituição Federativa do Brasil: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (FIGUEREDO, 1995, p.15).

Logo após a promulgação da Constituição em 1988, foi proposto o primeiro projeto de regulamentação do Capítulo da Educação, ou seja, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ao longo da tramitação da nova LDB, houve uma preocupação atenta dos professores de Ensino Religioso dos estados devido à expressão “sem ônus para os cofres públicos”. No entanto, após oito anos de esforços para que a disciplina ensino religioso tivesse o mesmo tratamento dado às outras disciplinas do currículo, foi incluída a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Na nova LDB n. 9.394/96, a redação incluída na seção III, do Ensino Fundamental”, como artigo 33, o Ensino Religioso, fica com a seguinte redação.

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

1 – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrados por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou

2 – Inter-confessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (FIGUEREDO, 1995, p.22).

A mobilização dos professores de ER continuou depois da nova LDB, pois o grupo entendia que “sem ônus para os cofres públicos” expressava uma discriminação da disciplina. Neste sentido foram ampliados novos estudos sobre a identidade do ensino religioso. E reforçou a necessidade de serem salvaguardados os princípios da liberdade religiosa e do direito do cidadão que frequenta a escola pública. (FIGUEREDO, 1995, p.23).

2.4 Ensino religioso e o PCNER

Em função das reações suscitadas em todas as regiões do país ao artigo 33 da Lei n. 9.394/96 e após muitos estudos e ouvida a sociedade representada pelo Conselho Nacional de Bispos no Brasil – CNBB e pelo Conselho Nacional de Igrejas Cristãs - CONIC, e o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER⁴⁴ e pelo Ministério de Educação e

⁴⁴A instalação do FONAPER (26 de setembro 1995) ocorreu em Florianópolis (SC), e contou com a presença de coordenadores e professores provenientes de dezoito Estados. Este espaço foi criado para a discussão e

Cultura - MEC, foi encaminhado um projeto como substitutivo do artigo 33 da LDB que recebeu aprovação da maioria absoluta do plenário do Senado Federal, no dia 8 de julho de 1997, constando 74 presenças: 72 a favor e 2 contra. (FIGUEREDO, 1995, p.26).

Em 22 de julho do mesmo ano foi sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, a nova Lei, sob o n. 9.475. O Presidente da República declara:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1 – O artigo 33 da Lei N. 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art.33 – O Ensino Religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Parágrafo 1 – Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. Parágrafo 2 – Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos de ensino religioso. Art. 2 – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. Art. 3 – Revogam-se as disposições em contrário. Brasília, 22 de julho de 1997, 176º da Independência e 109º da República. (FIGUEREDO, 1995, p.27).

É perceptível o avanço no que diz respeito à abertura da disciplina para outras realidades religiosas e à preocupação dessa em um projeto maior de educação, pensando-a como integrante da formação básica do cidadão. O processo de envolver a temática da responsabilidade social desafia a escola a estabelecer uma relação com o cotidiano dos alunos e alunas, possibilitando a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais em todos os espaços da sociedade, apoiando desta forma uma atitude participativa da escola com a comunidade contribuindo para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos (BRANDENBURG, 2008).

Com a finalidade de desenvolver um ER com uma metodologia e uma concepção ideológica diferente daquela tendência tradicional de conduzir os processos educativos, foram publicados em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, que fundamentam a razão de ser do ensino religioso, como disciplina escolar, na própria função da escola, qual seja, o conhecimento e o diálogo. Eles foram elaborados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso⁴⁵ (FONAPER), criado com o objetivo, de acordo com o

articulação do caráter pedagógico e não eclesial da disciplina ensino religioso. A coordenação geral desta iniciativa coube a Valdemar Hostin (editor da Vozes), Lizete Carmem Viesser (Eleita a presidente da Fonaper (1995-2000) e Frei Vicente Bohne (JUNQUEIRA, 2002, p.48).

⁴⁵ O texto Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso é uma publicação de responsabilidade do Fórum Permanente do Ensino Religioso, e não um texto oficial do MEC, como poder-se-ia supor pelo título.

artigo 3 do seu estatuto, consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos atinentes ao ER, com o intuito de

I. exigir que a escola, seja qual for sua natureza, ofereça o ER ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando, vedada a discriminação de qualquer natureza;

II. contribuir para que o pedagógico esteja centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente;

III. subsidiar o Estado na definição do conteúdo programático do ER, integrante e integrado às propostas pedagógicas;

IV. contribuir para que o ER expresse uma vivência ética pautada pelo respeito à dignidade humana;

V. reivindicar investimento real na qualificação e habilitação de profissionais para o ER, preservando e ampliando as conquistas de todo o magistério, bem como a garantia das necessárias condições de trabalho e aperfeiçoamento;

VI. promover o respeito e a observância da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e dos outros valores universais;

VII. realizar estudos, pesquisas e divulgar informações e conhecimentos na área do ER (JUNQUEIRA, 2002, p.49).

Para os defensores do ensino religioso nas escolas, os argumentos apresentados pela FONAPER (2004) para que a DER faça parte do currículo escolar está associada à idéia da ampla formação dos/as estudantes. A escola está inserida como agência de educação social, tornando-se, cada vez mais, um mecanismo tanto de aprendizagem para o mundo do trabalho como para o exercício da cidadania.

Desta forma, o Ensino religioso, como componente curricular, passa a ser compreendido como elemento de formação integral do ser humano, visando desenvolver uma vivência e uma filosofia de vida fundamentadas na ética, na justiça e nos direitos humanos e na defesa da dignidade do ser humano, ou seja, na formação para a cidadania. Essa postura implica em superar os dualismos e a banalização de ações desconexas do cotidiano do estudante (JUNQUEIRA, 2002, p. 94). Apesar de todos esses avanços, as discussões sobre gênero não foram incluídas, ou, ao menos, explicitadas, deixando em aberto o assunto, transferindo, assim, para os/as professores/as, a decisão de implementar debates sobre o assunto.

Ao considerar que a função de uma escola democrática deve ser preparar todos para virem a tornarem-se cidadãos⁴⁶ conscientes e reflexivos que tenham condições de compreender a si mesmos, aos seus semelhantes e ao mundo em que vivem em suas múltiplas dimensões, nesse processo de transcendência/imanência. E tomando a escola como lugar do diálogo dos saberes que são distintos e complementares, o ER deve também possibilitar uma interlocução com os problemas que envolvem a vida de alunas e alunos ao se estabelecer como um espaço democrático pelo qual se expõe a diversidade de opiniões afins e contraditórias, de religiões e igrejas sobre os mais variados temas que dizem respeito à dignidade humana (PONCE, 1998). Nesta perspectiva, a proposta de sistematização dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem como critérios para organização e seleção de conteúdo e seus pressupostos didáticos os seguintes eixos:

- a) Culturas e tradições religiosas: estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição e ética teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas;
- b) Textos sagrados (orais e escritos): textos que transmitem conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente, através da qual, pela revelação, cada forma de afirmar o transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. Estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos.
- c) Teologias: conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado;
- d) Ritos: série de práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de rituais, símbolos e espiritualidades;
- e) Ethos: forma interior da moral humana em que e realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores, através dos quais nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas. (FONAPER, 2004, p. 33-37).

Deste modo, o intuito deste parâmetro curricular é que a educação para a vivência da religiosidade em nossa cultura contribua para uma postura crítica dos valores estabelecidos em nome de Deus. Ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, ao propor conteúdos relacionados às situações e acontecimentos do cotidiano e geradores de

⁴⁶Em nota de rodapé, Ponce (1998, p. 24) explicita: a cidadania deve ser compreendida aqui como o exercício da reflexão e da ação consciente dos homens e mulheres sobre si mesmos (as) e sobre o mundo em que vivem, de modo a torná-los mais zelosos pela qualidade de vida.

outros valores, como a solidariedade, a honestidade, a justiça, a gratuidade, o senso da partilha, a esperança, a responsabilidade, o respeito e outros, devem problematizar esses valores a partir da categoria de gênero, raça e classe no sentido de assegurar que eles sejam vistos em sua especificidade, considerando as questões da realidade que emergem em um mundo plural no qual as diferenças são expressão da complexidade do humano (JUNQUEIRA, 2002, p.101).

Os PCNER, ao salientar o estudo das diferentes culturas religiosas e de como se desenvolve os valores éticos para a comunidade, podem contribuir para uma nova sensibilidade. Emerge deste fato a consciência do educando diante do dado da realidade humana em seu processo de vivenciar a relação com o sagrado, atuando nesta aprendizagem a compreensão dos valores que estão alicerçados na realidade local e da época, eliminando aos poucos do aprendizado dos alunos/as a idéia de uma divindade abstraída do contexto social de um povo. Da mesma forma se dá no estudo da teologia, na percepção do processo histórico do desenvolvimento das teologias e as implicações desta discussão para o entendimento de como as relações de gênero, raça e classe foram sendo construídas.

Nesta perspectiva, o ato de educar estabelece uma relação específica com o Ensino Religioso, já que entre seus objetivos estão: “subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; esclarecer sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.”(FONAPER, 2004 p.31).

Os PCNER, ao ter como objeto de estudo o fenômeno religioso, têm como intenção analisar a religiosidade e sua construção simbólica como um dado da realidade humana que precisa ser conhecido e compreendido. O símbolo apresenta-se simultaneamente como categoria de pensamento e caminho para se entrar em contato com o sagrado. Significados tecidos em símbolos respondem à necessidade do ser humano em viver um mundo que faça sentido. Deste modo, o sagrado e o profano não são propriedades das coisas, mas atitudes e significados atribuídos pelos seres humanos diante das coisas – espaços, tempos, pessoas e ações (BERGER, 1985). Neste sentido, deve-se estabelecer metodologias que ajudem os/as estudantes a interpretar que

textos androcêntricos e construções lingüísticas da realidade não se devem tomar erroneamente como documento fidedigno de história, cultura e religião humanas. O texto pode ser a mensagem, mas a mensagem não é coincidente com a realidade e

história humana. Por isso, uma hermenêutica crítica feminista deve ir dos textos androcêntricos aos seus contextos sociohistóricos (FIORENZA, 1992, p.56).

Apesar de questões de gênero não serem problematizadas como temas integrantes das discussões iniciais do FONAPER, todavia é possível considerar que um conhecimento que busca dar respostas às questões existenciais do ser humano no mundo moderno em diálogo com a realidade do cotidiano deve ser confrontado pelas provocações que as teóricas feministas têm apresentado ao problematizar as construções sociais sobre os gêneros e pela própria dinâmica da sociedade que tem passado por transformações significativas em relação a atuação das mulheres nos espaços públicos. Na perspectiva de gênero, isso pode significar, também, uma abertura ao debate de problemas e situações vividas por mulheres no espaço religioso e fora dele. Como exemplo, assuntos como o aborto, as diferentes formas de constituição de família e de orientação sexual são alguns deles.

A DER, portanto, tem papel preponderante enquanto espaço formativo do ser humano. Sua relação com o ensino não está dissociada dos questionamentos apresentados ao currículo e ao processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, analisar a prática pedagógica que se insere na DER, bem como os valores que nele são repassados de gênero é uma forma de captar e avaliar como os modelos de identidades para homens e mulheres estão sendo discutidos neste espaço. Esta é a finalidade do próximo capítulo.

3 A PRÁXIS DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO E GÊNERO

Este capítulo tem por objetivo compreender como está organizada a DER nas instituições de ensino pesquisadas. A abordagem está dividida em duas partes: apresentação da metodologia do grupo focal, realizado em uma única escola, análise dos programas da disciplina de Ensino Religioso, e construção de um entendimento do posicionamento sobre a disciplina. A primeira parte compreende quais conteúdos estão sendo sistematizados e quais estão sendo excluídos no currículo formal e oculto. E na segunda, com as entrevistas realizadas com os/as professores/as da DER, pretende-se entender como os/as professores/as têm assegurado a reflexão das questões de gênero, que valores são fortalecidos ou desconstruídos, considerando o impacto da luta do movimento feminista na sociedade, as transformações já asseguradas pelas mulheres e a influência dos estudos de gênero na teologia feminista no ensino religioso nas escolas confessionais.

3.1 O grupo focal da pesquisa

No primeiro momento do percurso metodológico, desenvolveu-se o grupo focal, tendo como objetivo coletar informações a partir de uma discussão coletiva sobre as questões de gênero na DER de forma interativa. Durante as discussões, as pessoas no grupo tiveram maior possibilidade de diluir defesas, de expressar conflitos e afinidades. O recurso do grupo focal entra de forma consistente na prática da apreensão das “realidades múltiplas”; ao recusar a possibilidade de uma realidade unívoca e construída para sempre, esse recurso exercita a pluralidade dialógica já na coleta de informações. Este dispositivo de pesquisa grupal é pertinente na área de educação, pois a prática pedagógica se realiza como prática grupal e coletivamente argumentada em todas as suas perspectivas (MACEDO, 2006, p.117).

A reunião foi na sala dos professores/as, mediada pelo coordenador da área de ensino religioso do Colégio Antonio Vieira, escola de grande porte em Salvador, cujo no corpo docente há professores/as da área de ensino religioso: 11 trabalham com a disciplina e 9 fazem parte da pastoral com formação teológica para trabalhar os momentos celebrativos e de confirmação da fé. O departamento de ensino religioso tem reunião semanal com os

professores/as para analisar o tipo de material que está sendo trabalhado com o coordenador do grupo, sendo também um espaço para reflexão e meditação de temas diversos.

Na reunião do grupo focal, houve a apresentação e comentário da pesquisa, salientando a relevância de compreender as relações de gênero na DER e da postura de ouvi-los, sem a interferência da pesquisadora. Este momento não foi gravado, mas transcrito a partir das anotações. No geral, o grupo estava formado por quatro professoras e seis professores, mas a participação dos professores foi maior, se posicionando com uma maior liberdade. Importante registrar que duas professoras estavam há pouco tempo na escola, justificando uma maior timidez do grupo.

A partir da frase de Simone de Beauvoir - “ninguém nasce mulher; torna-se,” - inicia-se a discussão. O primeiro professor, ao se deparar com a idéia de “tornar-se mulher”, reflete a realidade da homossexualidade e comenta a frase nos seguintes termos: “Quanto à homossexualidade, não incentivo, mas respeito. Se o tornar-se é um campo do possível, assumo a liberdade de respeitar o posicionamento”. O segundo professor faz comentários em relação à homossexualidade, mas chama a atenção das dificuldades. Acrescenta, também, que o envolvimento afetivo entre pessoas do mesmo sexo não faz parte da proposta do Reino de Deus. “Fico com o texto bíblico que não propõe esta opção como família”, conclui o professor.

A primeira professora a comentar o tema diz: “O papel da mulher e do homem é de estar partilhando.” O terceiro professor diz: “Passo certo rigor de seguir as normas, mas busco um bom senso para respeitar opções.” Quarto professor: “Somos iguais na dignidade, aceito as diferenças como positivas. Tudo o que vem denegrir a imagem das mulheres tem que ser eliminado”. Quinto professor: “Quando se traz a mulher na Bíblia se trabalha a partir de uma jovem madura, que se lança a um desafio público. O lado de alguém que enfrenta determinada realidade, mostrando sua força sua opinião. Tento quebrar o papel tradicional para tirar pesos da mulher. Irmã Dulce, como outras, foi uma mulher de atitudes”. Segunda professora: “O grande desafio é a busca do equilíbrio, trabalhar a igualdade na dignidade.” Terceira professora: “Homem e mulher se atraem e são complementares, as divisões de tarefas devem estar para além dos sexos.”

Percebe-se que a reflexão dos/as professores/as está no limite de se trabalhar a mulher enquanto indivíduo que quebra barreiras, vence limites postos pela sociedade, avança em uma maior igualdade com os homens, sem perder a essência de ser meiga, delicada e forte. Deste

modo, não se compreende que as diferenças são construções sociais que se apresentam em diferentes momentos históricos permeadas por relações de poder. A postura frente à homossexualidade é de tolerância, diante de um padrão normativo entendido como vontade de Deus, com respaldo bíblico. Desconstruir tais posicionamentos implicaria uma discussão de gênero em uma perspectiva pós-moderna, ressaltando como o corpo também é uma construção cultural e que não existe um humano dado, mas sempre em diálogo com sua realidade, que ressignifica os padrões culturais postos na sociedade. A heterossexualidade compulsória, pressuposta por uma visão binária dos gêneros, bloqueia a potencialidade dos seres humanos para viverem assumindo suas possíveis identidades de gênero.

Em alguns momentos, foi questionada a visão essencialista das diferenças: se o homem meigo era menos homem, ou se não era possível ser homem e ser meigo, delicado. O grupo riu, mas o professor que iniciou a discussão do grupo focal salientou: “Certos aspectos são da minha essência, ser macho. A psicologia do homem e da mulher é diferente.” Interessante observar que o mesmo professor comentou que faz um curso sobre Sartre há três anos, mas a visão essencialista que dá base a toda sua afirmação não é alterada pelas discussões de mundo. Em Sartre, o grande avanço está na relação da liberdade para as opções feitas na vida, diante de uma normatividade dada pelo próprio corpo, pela natureza. No grupo, havia uma professora formada em História e que teve a disciplina de gênero em sua experiência curricular. Com apenas três meses ensinando na escola, destacou que tarefas domésticas não devem estar associadas ao feminino, mas não fez comentários em relação à homossexualidade. Assim, percebe-se que as discussões de se pensar o ser humano para além dos posicionamentos tradicionais estão embasadas nos limites instituídos.

3.2 Currículo na disciplina ensino religioso

O ensino da religião não está dissociado da visão de mundo essencialista. Ela dá base ao ensino nas escolas, que por muito tempo tiveram um conhecimento abstrato e universalista. Em seu processo histórico, a escola assumiu a teoria positivista,⁴⁷ como o pensamento articulador de suas idéias. Deste modo, não se problematiza o conhecimento proposto nos livros didáticos, apresentando este como verdade neutra e objetiva, enquanto verdade científica. Somente na segunda metade do século XX, surgem novas abordagens sobre o tema.

⁴⁷ O termo positivo designa o real, em oposição às formas teológicas ou metafísicas de explicação do mundo. Para Comte, por meio da observação e do raciocínio, o homem torna-se capaz de descobrir as relações invariáveis entre os fenômenos, ou seja, suas leis efetivas (ARANHA, 1996, p.136).

A principal delas foi e continua sendo as teorias que incluem neste debate as relações de gênero e poder, quando questiona a construção científica do conhecimento a partir de uma visão androcêntrica, racista e classista.

No Brasil, a possibilidade de uma crítica curricular foi possível através das teorias críticas e pós-críticas que foram, inicialmente, influenciadas pelo socialismo na Europa. Estas teorias de currículo, com base nas idéias socialistas, questionam as relações de poder existentes no processo educativo. Assim, no ensino-aprendizagem, ressalta-se através dessas teorias a seguinte pergunta: por que esse conhecimento é selecionado e não outro? Nesta perspectiva, as teorias pós-críticas de currículo provocaram uma análise diferenciada até então evidenciada pela crítica da ideologia, ao enfatizar o conceito de discurso. Além disso, desenvolve a suspeita das narrativas do currículo, ao questionar como somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão e representação (SILVA, 2000, p.168).

Em um segundo momento desta pesquisa, a análise dos currículos da DER ajuda a compreender quais conteúdos estão sendo privilegiados. Ao lidar com a escola, a questão central para pensar qualquer currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. Desse modo, são analisados os planos anuais de oito professores/as. Ficando assim distribuídos: Dilma (P/EFM), André (P/EF), Tiago (P/EFM), Jane (P/EF), Joel (C/EM), Jair (C/EF) e Sandra (C/EFM). Importa esclarecer que o material do professor Tiago não está completo, faltando os conteúdos, e a professora Jane apenas disponibilizou os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso.⁴⁸

Nas instituições de ensino católicas, notam-se dois momentos intercalados para a formação dos/as adolescentes. A DER que faz parte do currículo e se apresenta com uma maior liberdade nas discussões dos temas da atualidade, mesmo que algum deles não faça parte do programa, não havendo cerceamento do posicionamento do professor/a. E o momento da pastoral que se faz de forma doutrinária na catequese com aqueles que querem confirmar sua fé.

Nesse espaço não há possibilidade de pensamento divergente da religião professada. Nas instituições protestantes, o ensino é vivenciado do mesmo modo, em dois momentos. O momento do culto é vivido por todos como espaço de reflexão do texto bíblico, apresentado

⁴⁸ Os códigos identificadores dos informantes foram assim formados: C/P Católico/Protestante; EF/EM/EFM (Ensino Fundamental/Ensino Médio/Ensino Fundamental e Médio. Os nomes dos/as professores e professoras são fictícios para preservar a liberdade de expressão.

como palavra de Deus. Na sala de aula, a maioria dos professores estabelece a autoridade da Bíblia de forma mais contundente, não criando espaço para o pensamento divergente, como é apresentado nas entrevistas.

Com o intuito de perceber como o currículo é apresentado por um professor e uma professora protestantes, foram consideradas, para análise, duas propostas que expressam a necessidade de desenvolver uma prática alicerçada em verdades bíblicas em uma perspectiva tradicional, numa tentativa de formarem adolescentes dentro dos padrões instituídos por suas denominações patriarcais. Interessa a escola trabalhar a identidade a partir das normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Assim, a compreensão dos objetivos e conteúdos propostos nas instituições protestantes ajuda a perceber como estão alicerçados esses ensinamentos. No objetivo geral da DER da 8ª série, a professora Dilma declara:

Alargar a visão em relação a Deus e Sua Palavra, promovendo reflexões, análise e contextualização dos Seus ensinamentos na vida cotidiana, fortalecendo assim a formação do aluno, no que tange ao seu caráter e sua postura como cidadão. Revelar a verdade centrada em Deus, comunicada ao homem através da natureza, de Jesus Cristo, da Bíblia e dos escritos inspirados a fim de possibilitar um melhor relacionamento com Ele e com os que nos cercam.

A construção da identidade a partir dos padrões bíblicos serve como forma de assegurar que seus padrões patriarcais sejam percebidos como vontade de Deus, não havendo possibilidade de pensamento divergente. Seus conteúdos estão divididos, considerando o estudo da Bíblia em diversas etapas durante o ano, distanciando a possibilidade da leitura do sagrado através de outras religiões, como orienta a LDBEN de 1996, para que não se estabeleça um ensino religioso proselitista e inclua a diversidade religiosa na sociedade. As unidades da 8ª série da professora Dilma (P/EFM) estão divididas com os seguintes objetivos específicos:

I - Expor e analisar as várias metodologias existentes na Bíblia para promover um melhor entendimento dos ensinamentos, advertências e conselhos de Deus para a humanidade.

II - Análise e compreensão das diversas leis para a convivência do homem em sociedade. Decálogo; Código de Hamurabi; Princípios e normas. Direitos e deveres; Constituição

III - Estudo da Modernidade e Pós-Modernidade para favorecer um posicionamento com atitude diante de uma sociedade consumista e de valores mutáveis. Reflexão sobre as escolhas e decisões próprias da fase (adolescência) e suas conseqüências para toda a vida.

IV- Desenvolvimento da percepção visual e auditiva e criticidade diante do bombardeio da mídia.

Esta forma de ensino busca manter um controle sobre os corpos dos adolescentes, ao considerar sua visão de mundo cristão a única forma possível de se estabelecer uma identidade integrada aos preceitos divinos. Passos (1999, p.160) afirma que o conhecimento na escola é apresentado de forma universal. Em nome de um bem comum, da possibilidade de agir sem tendenciosidade, este conhecimento dá a todos os indivíduos o mesmo tipo de tratamento, instituindo, deste modo, uma homogeneidade que não comporta o diferente.

Essa prática gera muitas vezes visões que legitimam o androcentrismo, a marginalização e a discriminação das mulheres, ao desconsiderar os conflitos de visões a partir das relações de poder de cada grupo, anulando que quem controla o saber faz de um determinado lugar garantido pela autoridade e legitimidade de um sistema dominante. Desse modo, ao lidar com a DER, pode-se perceber que os pressupostos políticos ideológicos estão organizados para fortalecer as inter-relações que se estabelecem entre o conhecimento e as relações de gênero.

A autoridade estabelecida nos ensinamentos bíblicos é legitimada pela própria divindade. De forma alguma a idéia de um currículo potencializado da participação humana para pensar e criar sua história passa por essa orientação, já que a diversidade de credo como forma de pensar como o ser humano em diferentes momentos se relacionou com o transcendente e as respostas que ele foi dando considerando sua cultura são obstruídos. Assim, as possibilidades de suspeitar dos artifícios construídos para moldar os sujeitos são mínimas, não se estabelecendo para os adolescentes uma desconfiança da naturalidade ou da orientação divina apresentada nas práticas educativas, mantendo, deste modo, uma visão de mundo androcêntrica.

Para os religiosos/as, de maneira geral, compreender que as narrativas evangélicas não são simplesmente um 'ditado' do Espírito Santo para homens inspirados, mas um processo de seleção e organização de material traditivo – memórias presentes na vida de comunidades – tem se mostrado como uma conquista no processo exegético e interpretativo cada vez mais

presente nas discussões teológicas. Tal abordagem permite que se transpareça a multiplicidade ao invés da uniformidade, indícios de heterodoxia ainda presentes em textos canonizados. Esse entendimento dos evangelhos possibilita uma melhor compreensão sobre conturbados e conflituosos inícios de organização de comunidades cristãs de diversas matrizes em seus processos de afirmação de identidade (REIMER, 2008, p.350). Porém, muitos, apesar desses avanços, sentem dificuldade de acatar essas leituras.

O professor André (P/EF), ao apresentar seus conteúdos, enfatiza o fortalecimento dos ensinamentos bíblicos sem se apropriar dos avanços na interpretação do texto bíblico. No seu programa, a família é um dos pontos destacados em dois momentos, e temas como autoridade e submissão refletem como as relações de gênero são pré-estabelecidas pela sociedade patriarcal tendo por base os escritos bíblicos. O programa está sistematizado da seguinte forma:

I Unidade - Princípios Bíblicos: Individualidade; Caráter; Mordomia; Semeadura e Colheita; Soberania; União; Auto-governo. A família. Páscoa.

II Unidade - A História do cristianismo. Ramificações do cristianismo com outras religiões. Relacionamento Familiar. A influência da mídia.

III Unidade - Autoridade e submissão. O cumprimento das Profecias Bíblicas. A volta de Cristo. Drogas.

IV Unidade - Os cinco sentidos: Audição; Visão; Olfato; Tato; Paladar. Portas abertas para o bem e para o mal. Conhecendo a vida de Salomão.

Essa estruturação demonstra a necessidade de fortalecer a ideologia patriarcal que está ruindo na base da família. A forma como estão estruturados esses conteúdos indica, mais uma vez, que há uma leitura bíblica que apresenta seus princípios de forma abstrata e universal. O questionamento que teóricas feministas fazem ao conhecimento religioso que produz uma visão homogênea, androcêntrica e hierárquica de mundo em nome de Deus está em rever conhecimentos considerados válidos para formatar uma sociedade consensual, nas quais os conflitos são escamoteados, para considerar a experiência plural que se expressa no cotidiano.

Neste sentido, captar a realidade e os diversos saberes excluídos implica em uma tentativa de se comprometer com uma nova mentalidade na qual as desigualdades nas relações

de gênero sejam vistas e avaliadas como injustas, e assim possamos manter a luta que se estabelece nas subversões cotidianas dos marginalizados/as na nossa sociedade.

No processo de reflexão da prática educativa, Louro (1997, p.31) considera que as desigualdades só poderão ser percebidas, desestabilizadas e subvertidas na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso significa operar com base nas próprias experiências pessoais e operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas. Por causa disso, o feminismo denuncia a produção de um conhecimento considerado científico, cuja consequência é a exclusão das mulheres e das culturas marginalizadas.

Nos conteúdos apresentados pela professora Jane (P/EF), há temas gerais, e as questões de gênero são evidenciadas. Nos textos utilizados em sala de aula, ela apresenta como trabalha seus temas: ora trazendo as questões referentes à prostituição, com artigos de revistas, situando a experiência das mulheres, os riscos da escolha, a relação fria com os homens a ponto de a maioria se relacionar afetivamente com outras mulheres. Percebe-se que há muita discussão que reporta às relações assimétricas e estereotipadas entre mulheres e homens. Os conteúdos são organizados da seguinte forma:

O que é religião – religião no mundo contemporâneo - A dificuldade de um consenso: Pluralidade na diversidade – a arte de aceitar a opinião alheia. Pré-conceito – Campanha da Fraternidade. Páscoa. Relações de gênero – Dia da mulher – (reflexões e depoimentos) – Prostituição e trabalho infantil – Drogas – Aborto – Eutanásia – Pena de Morte - Violência – Assédio moral. O sentido da vida – o encontro com o transcendente – A história do trabalho- Valorização do trabalho – trabalho alienado – Trabalho realizado Símbolos religioso – Sintonia com o sagrado. Solidariedade: vidas usadas a favor do próximo: Jesus Cristo, Irmã Dulce, Martin Luther King, Gandhi, Madre Tereza da Calcutá, Betinho. Ecumenismo.

Diante dessas temáticas, a questão é: até que ponto a professora Jane (P/EF) consegue desenvolver uma educação a partir de uma epistemologia feminista, tendo como ponto de referência a mediação do gênero como forma de denunciar a visão limitada, reducionista, de compreender o conhecimento humano proposto na sociedade e especificamente na DER, ao mesmo tempo em que fundamenta outras perspectivas que assegure a construção cultural na formação das pessoas.

Ao traçar o perfil da professora Jane (P/EF), ela informa que em sua educação teológica houve discussões interdisciplinares em uma perspectiva feminista. Nota-se, deste modo, que os temas apresentados incluem questões polêmicas numa tentativa de ajudar o grupo a pensar essas realidades, estruturando o currículo formal a partir dos conflitos presentes na sociedade, desmistificando a idéia de um mundo homogêneo em seus valores e práticas.

Na escola, a estruturação de gênero se dá de diversas formas, através do currículo formal e oculto. O primeiro tem se empenhado em manter um determinado sentido de comunidade, apoiado na homogeneidade cultural e no consenso de valores, com a suposta lógica científica de eficiência e controle (APPLE, 1999, p.135). Com esse nível de estruturação, as questões de gênero são escamoteadas, sem que haja uma clara identificação de que por trás da neutralidade ideológica existe cor, sexo e classe. Neste sentido, torna-se indispensável questionar o que se ensina e como esses assuntos se fazem presentes em sala de aula, e que sentidos os/as estudantes constroem aquilo que aprendem. Todavia, o processo de questionamento deve se manter com a clareza da percepção de que todas as teorias são verdades provisórias.

Paralelamente, o currículo oculto serve para reproduzir as relações desiguais de poder através dos pressupostos ideológicos e políticos ocultos, que ajudam a estruturar as decisões que são tomadas, e das tradições que são selecionadas, contribuindo assim para reproduzir a hegemonia. (APPLE, 1999, p.167). A influência do currículo oculto também se apresenta nas brincadeiras livres no intervalo escolar. É neste período que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, e que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Ironicamente, são nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função de seu sexo, mas não para transgredi-los (MORENO, 1999, p. 32).

Interessante observar a proposta de trabalho para o 2º ano do Ensino Médio desenvolvida pelo professor Joel, na IV Unidade, relacionada a temas que exigem uma sensibilidade para as questões emergentes.

As religiões frente aos desafios da sociedade pós-moderna: Eutanásia; Aborto; Clonagem; Indiferença religiosa; Liberdade sexual; Fome; Guerra; Mundo virtual; Conflitos étnicos e de gênero.

Apesar de os temas expressarem uma clara preocupação com os desafios pós-modernos, diante da realidade humana, foi possível perceber na entrevista com o professor Joel (C/EM), na segunda parte deste trabalho, que não há ainda muita profundidade nas reflexões de gênero. O professor, ao abordar a temática da liberdade sexual, não envereda por questões homossexuais, a menos que os alunos e alunas provoquem a discussão. Essa forma de discutir o assunto expressa o controle do instituído na postura do professor. Então, um olhar atento nas narrativas produzidas através do currículo formal e oculto se torna fundamental como forma de desconstruir verdades androcêntricas. Cabe indagar, portanto, sobre as possibilidades da educação religiosa para o desenvolvimento plural do humano, através do ensino religioso.

3.3 Currículo, gênero e o processo ensino-aprendizagem

A DER não está dissociada do processo de ensino-aprendizagem que se estabelece através de duas tendências pedagógicas a partir do mundo moderno: liberal e progressista. A tendência liberal contribui para adequar a educação aos valores constituídos pela sociedade capitalista. O individualismo é um deles, que afirma que o sucesso ou não de cada um depende unicamente de seu talento e resulta da competição entre membros da sociedade. Além desses, são priorizados a propriedade, a igualdade e a segurança. A propriedade tem uma abrangência tanto no sentido amplo - de que todo o indivíduo é proprietário de sua vida, de seu corpo, de seu trabalho – como no sentido restrito, que envolve bens e patrimônio. A igualdade, entendida como igualdade civil, todos são iguais perante a lei e a todos seria oferecida igualdade de oportunidades. A segurança, centrada na valorização da lei, em detrimento do arbítrio. Esses princípios vão se configurar como valores formais e não de fato. A educação liberal busca a legitimação da ordem econômica e social (ARANHA, 1996, p.138).

A tendência pedagógica progressista, tendo por base o pensamento marxista, critica a ideologia liberal por ser individualista e considera que o ser do homem é construído nas relações de trabalho e, como tal, ele é, antes de tudo, um ser social no qual as relações de desigualdade são mantidas, a tomada de consciência da opressão é importante como forma de orientar novas posturas pedagógicas. Dessa perspectiva, a tendência progressista no processo de ensino-aprendizagem chama a atenção do conhecimento produzido, ao recusar todo saber

abstrato desvinculado do vivido. Ao contrário, a decisão sobre o que saber, o que fazer e para que fazer, está na dependência da compreensão das necessidades sociais, analisadas sempre de acordo com a situação histórica (ARANHA, 1996, p.211).

No Brasil, Paulo Freire se torna um dos seus principais teóricos, propondo uma concepção que problematize o conhecimento que se faz no diálogo do educador com o educando e deste com o mundo. Algumas mudanças nas escolas foram estabelecidas. A apresentação dos conteúdos do II trimestre da 7ª série mostra como a professora Sara (C/EFM) considera a discussão para promover uma maior visibilidade das mulheres.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
<p>1. Destacar a presença da mulher que consegue influir nos rumos da humanidade mesmo onde os preconceitos patriarcais agem como obstáculos.</p> <p>2. Apresentar os princípios que norteiam uma educação libertadora, voltada para a fraternidade e a justiça, que conte com o educando como sujeito do processo educativo.</p> <p>3. Despertar para a importância de um projeto de vida que ajude a construir a pessoa que queremos ser.</p>	<p>1. Mulheres que fazem a história.</p> <p>2. Educar-se para poder construir.</p> <p>3. Projeto de vida.</p>	<p>1. Aulas dialógicas.</p> <p>2. Leituras de textos referentes aos temas.</p> <p>3. Filme: Desafiando gigantes.</p> <p>4. Painel apresentando as grandes mulheres da história.</p> <p>5. Pesquisas.</p> <p>6. Leituras bíblicas</p>

Nota-se um avanço nos questionamentos, considerando que, por muito tempo, a ordem conservadora não permitia divergências das suas verdades hierárquicas apresentadas na educação. Percebe-se que o olhar para a mulher é a partir da heroína, daquela que se destaca. Esta forma de sistematizar o ensino expressa uma nova leitura, ainda que limitada por uma abordagem que sinaliza para o excepcional, mas que já se permite questionar os valores postos pela estrutura patriarcal. Por outro lado, o movimento feminista, ao avançar para o conceito de gênero, assegura que a categoria mulher ou mulheres não dá conta da complexidade das relações de poder que se evidencia na construção binária do feminino versus masculino. Assim, as teóricas feministas ampliam o debate para refletir em todos os âmbitos inclusive na educação como se constrói as relações de gênero.

Nesta perspectiva, as teorias construtivistas na educação, ao ampliar os questionamentos propostos pelos progressistas no que diz respeito à aprendizagem, enfatizam a importância para o desenvolvimento da criança a interação entre esta e seu mundo ao considerar o desenvolvimento do processo cognitivo. Pensadores como Piaget, Vigotsky, Henri Wallon partem do pressuposto antropológico que recusa a tradicional concepção metafísica de uma natureza humana universal, essencial e estática. Ao contrário, homens e mulheres se constroem pela interação social, pelas relações entre si e por suas ações sobre o mundo (ARANHA, 1996, p.186).

Para Piaget, (1974, p.30), por exemplo, a história é entendida como experiência do indivíduo, ou do grupo a que pertence: sempre que surgem fatores novos, as antigas estruturas lógicas se desfazem, sendo necessárias outras formas de equilíbrio. A interação entre o organismo e seu meio ambiente não se dá de forma passiva: o organismo busca ativamente responder ao meio ambiente e, ao mesmo, tempo resiste a qualquer pressão para mudar seus próprios padrões. Neste processo de confronto entre as verdades do seu meio, é feita uma pergunta à professora Sara (C/EFM) sobre a discussão em relação à imagem feminina tradicional e às transformações sociais vividas no cotidiano das mulheres, como são abordados na disciplina. Ela afirma:

É como eu te disse eu trabalho com tantos conteúdos no semestre e a gente procura ver a função o papel da mulher dentro destes conteúdos, no primeiro semestre nós trabalhamos fé e cultura, qual a função da mulher dentro dessa cultura hoje essa mulher que trabalha faz suas opções de vida essa mulher independente. Agora nós estamos trabalhando com as grandes religiões, esta sendo muito interessante, eles estão apresentando seminários, e um dos pontos do roteiro é, qual a função da mulher na religião e em quase todas as religiões a mulher é vista com submissão.

Ao ser perguntada se os alunos e alunas percebem como normal a situação de submissão das mulheres na religião, a professora Sara responde:

Não, há crítica da minha parte e da parte dos meninos. Nós estamos estudando isso no islamismo, judaísmo, na doutrina espírita e no candomblé e só em algumas raras exceções nós estamos vendo a mulher valorizada, como eles acharam interessante no candomblé não há submissão, na igreja católica em algumas igrejas evangélicas as mulheres não podem ocupar espaços que só é ocupado pelo homem, só é função do homem ocupar esses espaços e eles não aceitam eles criticam e os meninos entendem quando as meninas criticam.

Essa pesquisa e discussão na sala de aula, ao produzirem uma nova informação, podem, de acordo com Piaget (1974, p.42), provocar rupturas com as verdades conhecidas. Estudando as estruturas cognitivas, Piaget propõe um modelo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio para o desenvolvimento individual, sendo que o desequilíbrio precisa ser profundamente perturbador para que ocorra a reorganização.

A tarefa do professor/a é contribuir para que ocorra o desequilíbrio, e limitar o mesmo para que ele não se transforme numa disrupção desenfreada. No processo de desenvolvimento, o desequilíbrio tem uma força propulsora, mas não é o fator crucial. O ponto fundamental está na natureza da própria ação. Isto significa que os aprendizes têm suas estratégias ativas. Elas são acionadas não só para superar as perturbações, mas porque estão em sua natureza serem ativas (DOLL, 1997, p.99). A reação dos estudantes em relação às questões de gênero está associada a sua atuação reflexiva diante da problemática que o/a professor/a apresenta em sala de aula para discussão e pesquisa do assunto.

O estágio emergente se faz no diálogo entre o construto presente e os problemas do cotidiano. Este processo é determinado, mas imprevisível. Um modelo de currículo planejado, de acordo com esta linha transformacional, é potencialmente rico em generatividade. Nesta perspectiva, a proposta é assumir um paradigma criativo, questionando uma cosmologia que postula um universo predeterminado, onde a ordem é estável – para um universo emergente, instável, onde a ordem está continuamente tomando forma. Tal compreensão modifica, mas não nega o conceito da divindade. Deus é parte do cosmos criativo. A auto-organização demonstra que a complexidade pode surgir da massa informe. Níveis novos e mais elevados de ordem surgem espontaneamente de elementos simples. De acordo com esta visão a evolução e a criação da vida são resultados antecipados, mas não previsíveis de um cosmo criativo (DOLL, 1997).

Conseqüentemente, um paradigma criativo tem implicações importantes para a educação e o currículo. Nela, o ensino deixa de estabelecer um esquema de causa-efeito em que a aprendizagem é um resultado direto do ensino, ou o ensino mantém no mínimo uma relação superior-inferior com a aprendizagem. Nesta nova dinâmica, o ensino está subordinado à aprendizagem, devido às capacidades auto-organizacionais do indivíduo. Além disso, nesta metodologia, o ensino muda sua operacionalidade: do didático para o dialógico.

O importante neste processo é o questionamento, não como propósito de se conseguir uma eficiente produção de respostas corretas, mas como meio de recursão, no sentido de um

exame reflexivo de onde estamos e do que fizemos. É através de nossas ações, e das reflexões sobre elas, que se desenvolvem este entendimento e esta profundidade. Neste processo, a atividade mental representa a pessoa completa, o emocional e o intelectual, numa interação tanto reflexiva quanto social com o meio ambiente. No modo modernista a mente era pensada como uma tábula ou músculo. Somente em uma perspectiva pós-moderna a mente é vista como uma metáfora, uma criação desenvolvida para rotular os poderes humanos de organização, reflexão, criatividade e comunicação (DOLL, 1997, p.126).

Em uma estrutura pós-modernista importa ir além dos confins do realismo modernista e conceber a educação e o currículo em termos mais abertos. Neste sentido, convém avaliar a pedagogia que começa com o que é auto-evidente ou dado e avança em vínculos lineares para reforçar, estabelecer ou provar o que já está determinado e valorizado. Ao colaborar para a manutenção da estabilidade do social, não se propõe questionar suposições, crenças e paradoxos, como uma proposta socrática. Deste modo, a organização criativa requer uma tensão entre práticas estabelecidas e possibilidades infinitas, entre nossa necessidade de encontrar fechamento e nosso desejo de explorar (DOLL, 1997, p.130).

A partir desta proposta, uma epistemologia deve contemplar as experiências vividas com significado. Esta será uma epistemologia hermenêutica, não positivista. Por fim, Doll (1997, p.134) sugere que a construção do currículo pós-moderno seja constituído a partir de quatro critérios colocados como quatro “Rs” que são: Riqueza, Recursão, Relações e Rigor.

Riqueza - Refere à profundidade de um currículo e suas múltiplas interpretações. As problemáticas, perturbações e possibilidade inerentes a um currículo são o que lhe dá riqueza e também seu senso de ser. O conceito de desenvolver riqueza por meio do diálogo, interpretações, geração e comprovação de hipóteses, e do brincar com padrões podem-se aplicar a tudo o que fazemos no currículo.

Recursão - Derivada de recorrer, ocorrer novamente. Em um currículo que respeita, valoriza a sua recursão, não existe nenhum início ou final fixo. Na recursão, a reflexão desempenha um papel positivo, isto significa que é necessário o diálogo entre professores e estudantes para que no processo a observação, a crítica sejam elementos que ajudem a refletir.

Relações – Este conceito é importante de maneira pedagógica e cultural dentro da estrutura do currículo. Para as relações pedagógicas o tempo adquire um aspecto transformativo. O trabalho de reescrita imaginativa deve implicar em um currículo que não está preocupado em conteúdos demais, mas produzir relações em que às idéias principais sejam lançadas em todas as combinações possíveis. Numa estrutura pós-moderna, o currículo precisa ser criado (auto-organizado) pela comunidade da sala de aula, não pelos autores dos livros didáticos. O conceito de relações culturais origina-se de uma cosmologia que enfatiza a narração e o diálogo

como veículos essenciais na interpretação. Como professores/as, não podemos, não devemos transmitir diretamente a informação; em vez disso, desempenhamos o ato de ensinar quando ajudamos os outros a negociar passagens entre seus construtos e os nossos, entre os nossos e os dos outros.

Rigor – Para tratar a interpretação rigorosamente, precisamos estar conscientes de que todas as avaliações dependem de suposições. Assim como as estruturas diferem, os problemas, os procedimentos e os resultados valorizados também diferem. Rigor aqui significa a tentativa consciente de esclarecer essas suposições, que nós ou outras pessoas apreciamos tanto, assim como negociar passagens entre essas suposições para que o diálogo seja significativo e transformativo. O rigor pode ser definido em termos de mistura da indeterminância com a interpretação. A qualidade da interpretação, sua riqueza, depende de quão inteiramente e quão bem nós desenvolvemos as várias alternativas apresentadas pela indeterminância.

De tudo que já foi dito, é possível deduzir que o aprender não se resume em aprender coisas, ou aprender o já estabelecido numa espécie de processo acumulativo. Ao contrário, trata-se de uma cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva em diálogo com o seu meio (ASSMANN, 1998, p.34). Pensar um currículo pós-moderno requer criar novas estruturas operacionais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ao trabalhar com o ensino religioso importa estabelecer um diálogo com o grupo no qual o tempo seja utilizado como um elemento não de coação, mas de tentativas de erros e acertos em uma pesquisa séria e rigorosa. Considerando que, todo o sistema educacional é montado em um sistema fechado, a proposta de Doll se torna um desafio para repensar nossas práticas pedagógicas, sem necessariamente nos dar respostas prontas, pois estas farão parte do percurso educacional de cada um em diálogo na comunidade. Deste modo, é a crença no ser humano como capaz de auto-organizar, de forma evolutiva, novas possibilidades de vida, apesar da indeterminação.

Em um processo de aprendizagem construtivista em uma perspectiva pós-moderna somos interpelados a percepção das construções sociais estabelecidas nos textos religiosos ou não, nos propondo a perda do medo de refletir e nos posicionarmos perante eles. O livro é um elemento filosófico para compreendermos como se estabeleceu os paradigmas nos quais nos movemos e ao mesmo tempo instiga novas posturas para a construção de um currículo pós-moderno. Assim, para os construtivistas o conhecimento do mundo não é algo fixo esperando para ser descoberto; ele está continuamente se expandindo, gerado por nossas ações reflexivas. Daí a importância de uma reflexão das questões de gênero em sala de aula na DER

como forma de problematizar esquemas estabelecidos e assim levar o grupo a reorganizar seus conceitos.

3. 4 Aprendizagem significativa

Em um processo educacional, as experiências de aprendizagens são sempre uma descoberta do novo. Educar é ir criando continuamente novas condições iniciais que transformam todo o espectro de possibilidades pela frente. De certa forma, nos acomodamos em nosso mundo de pensamento, constituídos por nossos discursos. O que consideramos pensamento próprio, em boa medida não passa de variações, na sintaxe e prosódia, de campos semânticos já pré-configurados. Diante deste dado, como fomentar uma aprendizagem significativa? Aprender significa entrar em um mundo já pré-configurado, mas também esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados (ASSMANN, 1998, p.34).

O termo aprendizagem significativa pode ser definido como processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente da estrutura de conhecimento de um indivíduo. A “aprendizagem significativa” só ocorre quando se relaciona de forma concreta, não arbitrária, não literal, não mecânica uma nova informação a outras com as quais os/as estudantes já estejam familiarizados, utilizando muitas vezes uma estratégia correspondente para assim proceder⁴⁹ (RABELO, 1998, p.61).

Na práxis do feminismo, Louro (1997, p.148) considera que teóricas do movimento, ao ter o *insight* de que “o pessoal é político”, possibilitaram um modo novo de compreender as relações entre a subjetividade e a sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais. E a recíproca também pode ser aplicada, pois “o político também é pessoal” – nossas experiências e práticas individuais não apenas são constituídas no e pelo social, mas constituem o social, Louro sinaliza, assim, as implicações do político na vida social das mulheres e a importância de sermos sujeito do conhecimento no processo de enfrentamento da estrutura desigual estabelecida. Ao lidar com essas questões, tomamos consciência como a identidade de gênero esta integrada em nossa própria subjetividade e em nossos desejos, fruto da articulação que se

⁴⁹ A aprendizagem significativa se fará presente nas reuniões em meados dos anos sessenta nos Estados Unidos, quando o movimento de mulheres se organiza com técnicas inspiradas por revolucionários chineses, conhecidas pela expressão “falar da dor para reviver a dor” e assim superá-la, desenvolvido a partir de uma leitura crítica dos vínculos de poder antes desprezados entre o público e o privado (SARDENBERG, 2002, p.4).

processa na família, escola e sociedade como um todo para a manutenção de uma ordem androcêntrica.

Deste modo, pensar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina ensino religioso deve levar os/as educadores/as a estarem atento e sensível às múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, o desenvolvimento das relações interpessoais requer uma pedagogia dialógica e deste modo, dialético. A dialética, enquanto movimento, aponta-nos para um devir, para uma transformação. A perspectiva do movimento se constrói quando há reflexão como afirma Fuchs (2008, p. 29).

Apenas quando confrontamos as nossas representações sociais com as nossas experiências e ações, e com as de outros do nosso grupo social, é que seremos capazes de perceber o que é ideológico em nossas representações e ações conseqüentemente, ou seja, pensar a realidade e os significados atribuídos a ela, questionando-os de forma a desenvolver ações diferenciadas, isto é, novas formas de agir, que por sua vez serão objeto do nosso pensar, é que nos permitirá desenvolver a consciência de nós mesmos, de nosso grupo social e de nossa classe como produtos históricos de nossa sociedade, e também cabendo a nós agentes de nossa história pessoal e social – decidir se mantemos ou transformamos nossa sociedade.

Por muito tempo, a DER, ao manter como proposta legal a idéia de um ensino religioso proselitista, impossibilitou a reflexão crítica das diferentes culturas. Através das orientações dadas pela LDBEN, de 1996, se tem novas orientações para que se tenha na pratica da disciplina ensino religioso uma discussão ampla da experiência religiosa que as pessoas têm do sagrado. O confronto com as diversas culturas religiosas possibilita rever nossas práticas de forma geral e na perspectiva de gênero. Podemos averiguar que um dos indicadores de aprendizagem proposto pelo professor Joel (C/EM), está em sintonia com a orientação da LDBEN de 1996, com a seguinte proposta,

Compreensão e interpretação da história religiosa a partir do principio da alteridade e do respeito à diversidade, ressignificando o fato religioso na cultura.

O estudo das diversas religiões provoca nos/nas adolescentes a percepção de como povos diferentes se relacionam com o sagrado, criando, deste modo, uma noção relativa das orientações religiosas de acordo com a respectiva história e cultura de cada povo, associando o religioso às experiências concretas das pessoas. Esse novo olhar para a DER está

interligado ao questionamento feito à educação abstrata que se inicia com Paulo Freire (2005, p. 54). Ele propõe uma pedagogia que constrói caminhos para relações mais democráticas, na busca do desenvolvimento da autonomia pessoal através da dinâmica do diálogo que se realiza a partir do confronto com a realidade.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Desta forma, Freire considera o diálogo elemento primordial para conhecer e transformar o mundo. A postura do educador deve, portanto, eliminar o sentimento de poder que se instaura em algumas pessoas ao se sentirem detentoras da verdade e auto-suficientes, desconsiderando o que o outro tem a dizer a respeito do mundo. Assim, a existência concreta e seus conflitos tornam-se elementos básicos para a troca de conhecimento, tornando problemático o estabelecimento de um discurso dogmático no ensino religioso.

Ao ressignificar sua prática, o professor deve ter como elemento fundamental o saber e perguntar a partir das experiências cotidianas, no sentido de nos inquietar e inquietar a própria sociedade, constituindo, deste modo, o processo do conhecimento. Importa, pois, reavaliar o papel da pergunta no processo educativo religioso, considerando que as buscas não devem ser pelas respostas e as certezas, mas sim pelos questionamentos. Na prática, a pedagogia de Jesus, em vários momentos, o diálogo tem papel central. Em Lucas 10: 25-37, diante do questionamento de um intérprete da lei, Jesus retribui com duas perguntas, as quais o intérprete da lei responde e faz mais perguntas, ao que então Jesus lhe passa a contar uma história. Depois de concluída a parábola, Jesus faz nova pergunta, ao qual o intérprete responde, tirando sua própria conclusão (KLEIN, 2007, p. 130). Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, refletindo sobre a produção do conhecimento religioso, considera as seguintes questões:

Todo ser humano faz pergunta. Ele interroga a si mesmo e ao mundo. Ao interrogar-se, procura saber quem ele é, para onde vai e de onde veio. Quando a pergunta recai sobre o mundo, o ser humano procura compreender o seu mistério,

sua origem e finalidade. Na experiência do cotidiano existencial, a pergunta rompe com o mesmo. Provoca novas situações. Faz emergir o desconhecido e por isso não é mais provocador. O objeto manifesto, porém guarda sempre outra face como desconhecida, mas sugerida. É um oculto vislumbrado no horizonte. A esse desconhecido que está além-horizonte denominamos de mistério (FONAPER, 2004, p.23).

Em nosso processo educativo, a pergunta ficou atrelada à avaliação. Pensar a aula a partir da pergunta deve ter como critério a curiosidade do aluno/a, o inquirir e o inquietar-se sobre o mundo em um místico de encanto e perplexidade. Uma das possibilidades didáticas pode ser criada através de histórias lidas ou narradas, nas quais o aluno/a possa estar fazendo uma ou mais perguntas sobre ou a partir da história. Logo depois, as perguntas podem ser anotadas no quadro, e entre parêntese a sua autoria (as respostas também devem ter autoria). A seguir, agrupa-se e reformulam-se as perguntas e desenvolve-se um plano de discussão (KLEIN, 2007, p. 131). Diante das questões de gênero, a prática educativa deve ter um olhar atento para fomentar o questionamento do mundo.

No processo ensino-aprendizagem o exercício de transformação pode se fazer a partir das práticas mais banais, ao subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promover discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelos estudantes (LOURO, 1997, p.127).

Neste sentido, a intenção é repensar alternativa no cotidiano escolar para uma prática significativa na qual a aprendizagem se construa em um processo aberto e dialógico. Enfim, repensar as práticas pedagógicas pode contribuir para desaprender coisas que foram naturalizadas ao longo da nossa aprendizagem e re-saboreá-las de um modo inteiramente novo e diferente. Criar climas organizacionais que funcionem como um processo aberto do pensamento para questionar as formações de identidades que aprisionam homens e mulheres a padrões pré- definidos sem espaço para que o aprendente reconfigure os valores delimitados pela sociedade (ASSMANN, 1998, p.42).

Na análise do currículo das instituições católicas, a sistematização de temas relacionados à confissão de fé está integrada com os temas que refletem as culturas religiosas de modo mais abrangente, com os/as protestantes a inserção de outras culturas se faz de forma

mais tênue, ao mesmo tempo em que se apresenta a tradição bíblica com maior autoridade. Este tipo de comportamento demonstra uma leitura do texto bíblico em uma perspectiva tradicional, dando-se uma ênfase exagerada ao escrito, limitando a visão dos/as adolescentes da participação humana na construção do texto, já que este é apresentado como Palavra inspirada aos homens por Deus. Essa forma de ensinar não está aberta ao diálogo muito menos ao confronto, apresentando normas para serem seguidas como única possibilidade de vida plena.

3.5 Análise das entrevistas

No diálogo com os/as professores/as através das entrevistas, foram selecionadas algumas temáticas referentes às questões de gênero, como Bíblia e gênero, sexualidade e homossexualidade, aborto, violência doméstica e patriarcado. A compreensão da importância da discussão desses temas na DER se revelou no processo das entrevistas quando o grupo enfatizou essas questões expressando seu posicionamento de forma categórica. A pesquisa neste sentido aborda a visão do professor/a em confronto com a teoria ou a teologia feminista, ao articular uma nova epistemologia. Para pensar o cotidiano se utiliza da categoria de gênero, para perceber a visão de mundo que se insere na prática pedagógica de professoras/es.

Em que nível de reflexão se encontram os avanços em relação à teologia tradicional, já que são nas instituições religiosas que se concentram as maiores dificuldades de mudança, visto que “a legitimação última de poder é pensada a partir de uma imagem hierárquica e masculina de Deus, ainda considerado como a força legitimadora de todos os poderes e de todas as fraquezas” (GEBARA, 2003, p.158).

3.5.1 Bíblia e gênero na disciplina ensino religioso

A percepção das construções de gênero pelos/as professores/as pode ser um elemento fundamental para desarticular ideologias sedimentadas no cotidiano familiar, na mídia ou mesmo as verdades constituídas através do discurso religioso. Libertar o outro para ressignificar seu corpo para apreender as múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo

implica por parte do professor/a uma leitura crítica das identidades forjadas no social para a produção de um senso comum do que seja ser homem ou mulher. Buscando ressignificar os valores consumidos pelos adolescentes, André (P/EF),⁵⁰ professor da 7ª série, problematiza a reflexão sobre a ditadura da beleza e as implicações para a personalidade das meninas e ressalta a construção de valores, que limita não apenas o pleno desenvolvimento das mulheres, mas todo o seu processo argumentativo para reverter este discurso está pautado em valores tradicionais.

Uma vez mesmo, a gente estava discutindo sobre ensino religioso, e existe um livro de Augusto Cury que fala sobre “a ditadura da beleza”, e a gente começou a debater sobre esse livro, principalmente a 7ª série. A 7ª série tem certa maturidade pra tá trabalhando esses assuntos, e aí a gente começou a discutir sobre a ditadura da beleza, a valorização da mulher não simplesmente pela beleza em si, mas pelo que ela tem de valor como mulher; na sua personalidade, no seu jeito, como ela complementa o homem; não o homem esposo, não o homem namorado, mas o homem de uma forma geral.

A visão da mulher passa por uma perspectiva essencialista e generalizante. Esta tem um valor como mulher, ao pré-fabricar um lugar naturalizado no jeito de ser mulher. Este professor entende que a desvalorização das mulheres está associada a como a sociedade se distanciou do que deve ser a natureza feminina, feita para ser complemento do homem. Neste sentido, o professor André (P/EF) continua a argumentar que o desajuste familiar é produto dessa perda de conexão das funções naturais de ambos o sexo, como ele salienta: “A Bíblia fala que todos têm a sua função. O homem e a mulher têm a sua função. Hoje, a gente está numa sociedade que a mulher está despertando e tomando lugares de homens, os homens tão se escondendo, tão reprimidos”.

A leitura desse professor se faz a partir de uma abordagem doutrinal, ao entender a Bíblia em termos de revelação divina e autoridade canônica, e concebe a revelação e autoridade bíblica em termos dogmáticos e ahistóricos. Deste modo, em suas formas mais regulares, insiste na inspiração verbal e na inerrância literal-histórica da Bíblia (FIORENZA, 1992, p.27).

Esse tipo de leitura contribui para a visão patriarcal de um homem senhor e dominador do lar, fortalecendo no imaginário do adolescente a idéia de uma mulher submissa a este

⁵⁰ Os códigos identificadores são apresentados na introdução.

senhor, sendo seu papel principal manter a ordem do lar. Há pouca percepção dos arranjos diversos de famílias na sociedade moderna, principalmente aquelas em que as mulheres estão associadas às famílias não nucleares como contraponto à visão dominante da unidade nuclear, composta pelo casal heterossexual,⁵¹ unido legalmente e com filhos, no discurso constituído por este professor.

A visão ideológica de André (P/EF) sobre os papéis de mulheres e homens na sociedade moderna, referendada pela Bíblia, é articulada com muita dificuldade da compreensão cultural dos textos e uma solidificação dos ensinamentos bíblicos sem a devida hermenêutica histórica das construções sociais de gênero, eliminando os saberes de caráter androcêntrico e os poderes de caráter patriarcal presentes em diversos textos bíblicos (SAMPAIO, 2000, p.8).

A formação teológica distanciada da análise crítica das relações de poder, que permeiam a construção do discurso religioso em uma dada realidade histórica, bem como a produção literária e ideológica do texto para submeter às mulheres a uma identidade secundária de complementação em relação ao homem, produz uma leitura “ingênua” das problemáticas que marcam as relações familiares. Existe, portanto, uma visão da mulher a partir de uma perspectiva essencialista e generalizante: ela tem valor como mulher enquanto complemento do homem, ou seja, o seu valor é atribuído a partir do masculino. Para teóricas feministas pós-estruturalistas, uma estratégia desestabilizadora destas representações de feminino e masculino é examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas (LOURO, 2007, p.46).

Outra forma de compreensão sobre a idéia de complementação é trazida por Sandra (C/EFM), mas salientando a produção cultural. Entretanto, não há uma percepção da necessidade pedagógica de pôr em xeque esse padrão formado pela sociedade, o que ocasiona a legitimação de papéis, femininos tidos como “menores”, por estarem voltados para o particular. Neste discurso, o homem, por ter uma leitura de mundo mais abrangente, tem poderes de dominação do espaço público, produzindo, assim, um fortalecimento de hierarquia.

As diferenças vêm nas expectativas que geralmente a gente vê. Por exemplo, eu sinto que no universo feminino, as mulheres são cautelosas com os detalhes que estão ao seu redor. (...). Já no universo masculino, não. Essas coisas que estão ao redor não são vistas com muitos detalhes. E eles conseguem ver além, eles

⁵¹ A questão dos discursos sobre sexualidade é abordada em tópico específico deste capítulo.

ultrapassam aquilo que estão ao seu redor. É por isso que eu te digo que há uma relação de complementação entre o homem e a mulher. Porque as mulheres percebem o que está mais próximo, e detalhadamente, e os homens vêem o que está um pouco mais além desse universo detalhado aqui. Isso não impede de dizer que tanto os homens quanto as mulheres têm uma percepção do todo. Só que a forma que se vê é diferenciada. Eu sinto uma relação basicamente assim, em relação aos homens. Por outro lado, isto existe, sem dúvida, alguma influência da cultura, que é uma coisa muito séria, não é?

Esta professora, apesar de perceber a influência da cultura na relação de homens e mulheres, não problematiza esses dados e mais uma vez naturaliza essas diferenças, já que ela não constrói o ser homem e o ser mulher dialeticamente, assumindo o movimento de se viver no mundo em permanente construção. Conseqüentemente, não se promove oportunidades em sala de aula para discutir os modelos, apontando para possíveis trocas que homens e mulheres podem fazer, já que eles deveriam estar interferindo em ambos os universos, igualmente. Atentar-se para as demandas exigidas pela paternidade - tema essencialmente ligado ao mundo privado - é um exemplo de como a escola pode alterar o discurso “natural” do homem voltado apenas para o universo público.

A escola, enquanto espaço para refletir valores alicerçados no ambiente familiar, pode desenvolver uma reflexão que possibilite um pensar o mundo e a estrutura dominante. Daí a necessidade de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, tendo como prática metodológica a pergunta como forma de questionar verdades alicerçadas na cultura. Torna-se necessário explicitar uma reflexão crítica feminista do ensino religioso, enquanto elemento articulador de uma prática emancipada. A crítica feminista da cultura insiste que a natureza e a biologia não são o “destino” das mulheres, mas a cultura sexista e a sua socialização (FIORENZA, 1995, p.69). A suspeita das verdades estabelecidas pode ajudar a questionar os sistemas de poder hierárquicos mantidos como naturais ou sobrenaturais como forma de se pensar outras possibilidades de maior igualdade na sociedade. As perguntas para o grupo seriam no intuito de provocar a criatividade e a capacidade de acreditar em sistemas diferenciados de convivência.

Em um segundo momento, a mesma professora considera que os avanços na sociedade moderna têm beneficiado ambos os sexos para uma relação de maior igualdade. Contraditoriamente, ela salienta, também, que as mulheres têm experimentado mudanças no seu comportamento - cultural e historicamente definidos - por conta dos avanços

tecnológicos e da mentalidade social. Ao mesmo tempo, os homens estão sendo desafiados a repensar o seu papel masculino, dentre eles o de provedor.

No caso da nossa cultura brasileira tem ainda muito da questão do machismo, ou então, aquela coisa de que ao homem tudo é permitido e à mulher quase nada, ou essa idéia de submissão, ainda se permeia. Mas eu vejo que há um avanço por parte das meninas e dos rapazes, e isso entra em várias situações; de opção sexual, de opções de escolhas de homens, não é? “Eu não quero você”, “eu agora vou à luta”... Não tem mais aquela coisa de que o homem é quem tem que conquistar a mulher... A questão da conquista profissional, da liberdade profissional. Eu acho que isso são avanços e é uma coisa muito boa que a gente está observando. E os rapazes hoje aceitam mais essas meninas e essas mulheres de uma forma mais tranqüila. Até pra eles mesmos, porque eu acho que era um sofrimento muito grande o homem ter que carregar a idéia de que ele é o patriarca, a ele cabe o papel de prover. E hoje se divide. Então eu vejo que o homem ele está mais receptivo a essa realidade.

A percepção da professora Sandra (C/EFM), da construção cultural moldando os gêneros e o fato de ela observar um avanço, mostra as mudanças ocorridas no processo social com um maior equilíbrio nas relações de gênero na medida em que as mulheres ocupam espaços públicos. Os avanços das meninas estão associados a um processo de libertação, ajudando-as a expressar seus desejos e conquistar seu espaço na sociedade, e dos meninos, para se livrarem do imaginário patriarcal de provedor, dominador e ativo. Entretanto, pela fala anterior dela, podemos observar que os avanços profissionais das mulheres ainda não estão concatenados com a divisão dos espaços domésticos com os homens. Desse modo, importa problematizar as mudanças para questionar os lugares construídos de poder pela sociedade de forma fictícia (LOURO, 2007, p.43).

O professor Joel (C/EM) expressa seu processo de busca de um ensino religioso atento as questões de gênero. A noção de um ensino religioso fundamentado em princípios bíblicos não elimina o diálogo com os referenciais da atualidade para apresentar novas perspectivas do feminino que respalde uma relação igualitária de mulheres e homens.

Pois então. Eu penso que essa presença feminina é trabalhada... Eu sempre coloquei, já a algum tempo, já a mais de cinco anos, nos nossos conteúdos essa abordagem de um pensar, um refletir, um fazer, a partir do mundo das relações de gênero. E é aí onde as mulheres aqui têm uma razão importante e muito que dizer.

E eu tenho fugido do trabalho comum que é sempre olhar Maria, Nossa Senhora, mulher que é mãe e cuida de Jesus; mas sempre trabalhei o universo feminino a partir dos engajamentos desse mundo hoje. Como as mulheres... Aonde estão as mulheres hoje, fazendo História. Aonde estão as mulheres, trabalhando, reivindicando e assumindo. Quer seja no mundo da fé, quer seja no mundo do universo profissional, quer seja no mundo das relações pessoais, enfim. Esse é um espaço importante que na sala de aula a gente tem tentado construir, pra que as mulheres tenham vez, tenham voz e possam ali deixar uma marca.

A fala do professor, ao enfatizar o engajamento político social das mulheres, sugere outros olhares distanciados dos modelos tradicionais. Ao contrapor o discurso comum de Maria, mãe e cuidadora, o professor desconstrói o imaginário que durante muito tempo as igrejas utilizaram de forma a estabelecer uma subordinação da mulher ao homem legitimando assim uma inferioridade social.

As construções dos estereótipos tradicionais são apresentadas pela professora Dilma (P/EFM), ao comentar como os meninos através das brincadeiras expressam seu lugar público já conquistado, ao mesmo tempo em que eles fazem gozação com o lugar dado à mulher na sociedade, sem que eles percebam essa realidade como machista:

Bem, normalmente oriundo da cultura nossa, masculinizada, normalmente os meninos tendem a, em alguns assuntos, polemizar, dizendo que as meninas são dirigentes de fogão e eles são de carro, e que não sabem dirigir, ou... Por outro lado, elas também se sobressaem em outras áreas do que eles, então... Como se eles colocassem assim: Bem, eu posso, eu sei e vocês estão socialmente à deriva, e só se sobressaírem é que vão socialmente aparecer. Tem esse lance.

Dilma, ao comentar de que forma essas brincadeiras, interfere ou se apresenta na maneira como ela prepara as situações didáticas afirma:

É. Eu tenho três filhos adolescentes. Já passei por eles e sei, por exemplo, que você ir de encontro à forma de ver deles, você não cresce muito, não consegue “trocar figurinhas” com eles. Na realidade eles precisam ser ouvidos, e isso é feito de forma dialógica na sala de aula, eles colocam o ponto de vista deles e eu coloco o meu, e depois eu caminho. O que é que a Bíblia diz, já que é o livro texto base nosso, como Educação Religiosa, então, o que é que a Bíblia diz? Então, a presença de certo e errado, a gente trabalha a cultura, a ética, a moral de uma forma geral, mas sempre voltamos para a Bíblia. O que é que ela diz.

Ao salientar uma maior preocupação com as construções de gênero fomentadas na teologia tradicional, esta professora não questiona os pilares da teologia tradicional patriarcal que se sustenta na autoridade bíblica com sua verdade eterna, abstrata e universal sem problematizar a realidade histórico-cultural do texto. Em contraposição a esta visão, a teologia feminista, ao utilizar-se da categoria de gênero, relativiza o discurso religioso e produz uma nova epistemologia que desestabiliza a teologia tradicional, com suas verdades eternas, que são indiscutíveis, tendo a Bíblia como referencial de uma ordem até certo ponto histórica, porém interpretada a partir de uma metafísica dualista e a-histórica e propõe uma epistémé que se fundamenta a partir das experiências do cotidiano (SAMPAIO, 2000, p.8).

A partir desta ótica, a proposta de Jesus não introduz nenhum esquema que poderia ser identificado ao das verdades eternas. Sua proposta de fraternidade não é nem um programa político nem uma afirmação metafísica. Trata-se de uma orientação da existência, de um caminho a ser construído e aberto a partir dos imprevistos e previstos da vida cotidiana, a partir do encontro com os excluídos/as (GEBARA, 2003, p.49). Ao ser provocada pela brincadeira, a professora salienta o papel da cultura na visão de mundo dos estudantes. Deste modo, ela pontua da seguinte forma:

Normalmente, eu coloco a cultura; como ela influencia o nosso ponto de vista. Dependendo da criação que nós tivemos, o tipo de família que nós tivemos, o lugar onde nascemos, o tipo de leitura que nós temos, tudo isso influencia as nossas reações, e às vezes a gente se posiciona e acha que é confortável ficar nessa posição. Então, quando eu coloco pra eles, eu coloco a idéia exatamente de crescimento. A gente precisa... Mudar de lado não significa ser cativo. Você mudar de idéia não tem problema, o problema é não ter idéia para mudar. Então, se a gente tá aqui observando, ouvindo as idéias, é pra você se posicionar e, se necessário for, mude de idéia; não tem problema você mudar de idéia. Agora você precisa saber por que você está mudando. Você ser direcionado pelos outros, isso não faz de você ser um cidadão.

Torna-se perceptível que em nenhum momento Dilma trabalha as questões de estereótipos de forma contundente, e sim de forma generalizante, como se respeitasse o posicionamento das pessoas e suas influências familiares, apesar de colocar as possibilidades de mudanças de opinião. Em um processo de ensino-aprendizagem, a provocação para desestabilizar, desequilibrar verdades aprendidas é uma forma didática que compreende o mundo como realidade aberta e em sua constante construção (DOLL, 1997, p. 130). Deste modo, os questionamentos das verdades conhecidas são uma forma de compreender se

queremos manter os mesmos parâmetros patriarcais ou ressignificar as relações considerando posturas mais igualitárias.

Na teologia tradicional, a construção das verdades eternas educou os corpos para aprender a pensar de forma dicotômica. Desse modo, os pares eram arranjados de modo hierarquizado sendo o corpo a parte menos nobre de uma série de pares: corpo-alma, corpo-espírito, corpo-mente, corpo-razão. Nesses pares o corpo ocupava o lugar do natural em relação a cultura, o lugar do primitivo em relação ao civilizado, o lado instintivo em relação ao racional. Para que essa lógica dicotômica funcionasse, era preciso tomar seus pólos como exteriores um ao outro, como independentes. O corpo, nesta lógica, não poderia ser apreendido como instância da cultura ou da política. Entretanto, os corpos de jovens – homens ou mulheres - sempre foram e são objeto da atenção educativa da escola, controlando, modelando, vigiando, punindo (LOURO,2003, p.7) A relação ensino religioso e corpo é uma forma de compreender os saberes e os valores que são repassados nesta disciplina.

3.5.2 Ensino religioso, corpo e sexualidade

O que se constituiu no imaginário religioso a partir das tradições bíblicas é a negação do corpo como lugar de prazer. Afirmar o corpo como plenitude erótica que nos humaniza traz desafios para a teologia e para o ensino religioso. A compreensão da sexualidade como parte da ordem natural da vida era compartilhada por diversos povos e também por Israel. A redação dos textos sagrados para a consolidação do monoteísmo em Israel vai direcionar para uma visão de um Deus incorpóreo, puro espírito. No Antigo Testamento, a valorização da divindade se apresenta na forma do Livro da Lei, da Aliança, subordinando ou excluindo toda e outra qualquer alternativa presente no texto (PEREIRA, 2001, p.7).

De certo modo, a pesquisa aponta para um período de convivência da divindade israelita - Javé - com outros deuses e deusas são representados e ritualizados na valorização de seus dotes sexuais e sua beleza erótica. Antigos textos e tradições israelitas serão suprimidos intencionalmente para evitar citar os atributos sexuais da divindade, produzindo deste modo, a dessacralização da sexualidade e do erotismo ficando reduzidos e catalogados como sinônimo de pecado e idolatria, os livros de Oséias e Ezequiel são exemplos desta construção. (PEREIRA, 2001, p.8).

A influência dessas imagens na raiz de nossas tradições participa da constituição de modelos de identidade e de relação que perpetuam mecanismos de exclusão, alienação e sofrimento. Refletir sobre a sexualidade e o erotismo é uma forma de desnaturalizar a identificação presente nas culturas e nas teologias das mulheres com “a fraqueza da carne, a sensualidade, a volúpia, a tentação, o pecado”. Uma das formas de alienação simbólica e material se dá por este processo de naturalização que imobiliza as mulheres em sua corporeidade (PEREIRA, 2001, p.9).

Nas entrevistas, questões relacionadas à imagem da mulher foram discutidas na apresentação que alguns professores/as relataram dos seus conteúdos pedagógicos na disciplina. É perceptível uma maior sensibilidade por parte delas para as construções das imagens das mulheres na cultura midiática (revista, rádio, cinema e televisão). Todas elas discutem, de forma mais acentuada, realidades referentes à situação das mulheres, em seus conteúdos, diferentes dos professores que relatam não estarem tão atentos para incluir, problematizar e ampliar os temas ligados as questões de gênero. Jane, uma das professoras (P/EF), por exemplo, ao trabalhar questões da sexualidade, afirma:

Com a figura da mulher nas propagandas de revistas como objetos sexuais. Nas letras de música e anedotas (machistas e sem graça) fomentando essa sociedade patriarcal. Analisamos textos informativos, como prostituição e trabalho infantil, sites na internet, classificados nos jornais, onde é visível a prostituição.

É possível inferir pela proposta pedagógica de Jane sua preocupação com temas que fazem parte do processo de estigmatização das mulheres enquanto objeto sexual na propaganda da mídia. Uma das formas de se manter a mulher como ser inferior na sociedade androcêntrica é a produção de modelos femininos como objeto sexual, alguém apenas para ser possuído pelo macho. Isto, certamente, contribui para a violência generalizada contra as mulheres. Tal visão vai de encontro ao trabalho de desconstrução de relações baseadas em um pólo dominador forte e o outro frágil, sedutor e passivo, promovido pela teoria e Teologia Feminista. Neste sentido, o pensamento das teóricas pós-modernas tem sinalizado para as múltiplas expressões das identidades do corpo confrontando modelos hierárquicos e opressores. Jane comentando as diferenças entre homens e mulheres, considera:

Percebo uma sociedade machista e excludente. Existem diferenças “cobradas” por essa sociedade e que cabe a todos nós a informação para que seja desmistificada. Acredito no poder da informação, re-leituras.

Na resposta de Jane, nota-se a importância de um posicionamento diante da mudança de visão sobre a sexualidade. Bergesch (2004, p.201) considera que, diante de uma sociedade que se liberta do poder-repressão que se apresenta de forma marcante na era vitoriana, há uma sexualidade que reage cada vez mais apesar das restrições, passa a conhecer a si mesma e a encontrar outros espaços de realização e vivência. Entretanto, o sistema dominante de poder responde a essa liberdade do corpo com uma mudança de estratégia que se faz na relação do poder-controle para o poder-estímulo, que se realiza na exploração econômica e ideológica da erotização na sociedade sobre o corpo, através do estímulo de imagens sedutoras.

As contribuições das análises de Foucault sobre a sexualidade (*apud* GOELLNER, 2007, p.32) mostram que o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera apenas pela ideologia ou pela consciência, mas tem seu começo no corpo, com o corpo. Desse modo, se faz necessário problematizar o corpo, colocá-lo em questão de forma a percebê-lo como uma construção social, cultural e histórica. A dicotomia que o discurso religioso estabelece para controlar o corpo dificulta a incorporação de um maior debate destas questões em sala de aula na disciplina.

Questionar as formas diferenciadas de relações de poder e controle sobre o corpo que se expressa na sociedade pode ser uma forma de avaliar as informações e imagens passadas na mídia. Dilma ao considerar as informações veiculadas na mídia apresenta como desenvolve o trabalho com os/as adolescentes:

Mas você precisa processar. Você só reproduzir aquilo que lhe disseram, não. Então nessas conversações, normalmente na sala em semicírculo, a gente coloca em sala e é sempre muito interessante como eles colocam o fato de “há, eu não pensava assim, professora”. Porque a gente pode mudar de idéia, não tem problema. Então a gente percebe as diferenças da paternidade, dos avós, do tipo de leitura que eles fazem. Até mesmo pelas ideologias da mídia, quando coloca a mulher de uma forma e o homem de outra. As questões raciais, por exemplo, quando a mídia é focada, por que sempre são os negros que são colocados como os empregados da casa? Por que não os grandes empresários? Certo? Então eles começaram... Nós avaliamos os livros didáticos. Vamos ver as figuras dos livros didáticos, como é que é? Então na realidade a sociedade como um todo ela processa esse tipo de separação, de diferença. Então nós que somos os seres pensantes da sociedade não podemos ser levados, nem massificados nessa idéia; a gente precisa pensar, e pra você pensar você tem que se permitir. Então você tem que mastigar aquilo que lhe falamos. Então é extremamente interessante que você do processo. Porque está na sala de aula atrás de uma nota, é assim que a sociedade nos coloca, é o sistema. “Mas vocês estão aqui por causa de nota?”

Dilma, apesar de refletir criticamente as informações passadas na mídia, não avança para a discussão das construções de gênero e suas diferenças como parte das construções sociais que alicerça a identidade dos indivíduos. Torna-se perceptível que os valores ligados à sexualidade assegurados pela religião não precisam passar pelo crivo da dúvida ela pontua a mudança da paternidade dos jovens em relação aos avôs, mas isso faz parte do discurso liberado pela instituição religiosa. A reflexão ou mesmo uma discussão sobre construções de gênero não é uma prioridade e nem é entendida como necessidade, pois elas e eles adotam uma pedagogia com conceitos universais, como bem traduz a fala de Tiago (P/EFM):

as diferenças que eu percebo, eu acho que, eu penso que é... Eu nunca parei assim pra, pra... Como é que eu diria? Pra ver... Talvez por eu encarar com muita naturalidade essa questão de gênero, tanto homem quanto mulher, os meninos e as meninas, eu acho que as diferenças que eles têm são diferenças específicas, de todo e qualquer indivíduo.

Essa não-percepção das construções de gênero expressa uma acomodação aos valores construídos pela sociedade. Ao não identificar e não problematizar a forma hierárquica das relações de gênero e os privilégios masculinos, o professor legitima situações de desequilíbrio em uma sociedade, já demarcada pela desigualdade e naturalização dessas relações. Por outro lado, desenvolver uma prática educativa na qual o diálogo faz parte da escuta sensível da realidade do grupo contribui para conhecer os conflitos que interfere nas relações de gênero para provocar atitudes mais democráticas (FREIRE, 2005, p.92).

Outro aspecto a destacar na dificuldade que alguns professores/as apresentam para provocar a discussão em relação às construções de gênero, se expressa na fala do professor Anderson (P/EF) “A gente tá mergulhado num contexto cultural, que é machista”. Com esta fala, ele justifica também a sua percepção das diferenças, ao mesmo tempo em que afirma o padrão tradicional relatado nos textos bíblicos como parâmetro para a valorização da mulher. Ele declara:

Assim, o que a Bíblia nos ensina é que o esposo, ele é a cobertura da mulher. Ele é aquele que tem que valorizar a mulher como mulher. Ele tem que entender claramente o papel da mulher. Não como aquela que cuida da casa simplesmente; não como aquela que está pronta para satisfazer os seus desejos e os seus prazeres. Tanto é que existe um texto em Provérbios 31, que o grande sábio Salomão escreveu valorizando a mulher. Que é a mulher como empresária, uma mulher que... ela fazia atividade física; uma mulher que dava conta das coisas da casa; ela que trabalhava como empresária na sua própria casa. Tanto é que o próprio texto fala que os homens da cidade elogiariam muito essa mulher, e que o esposo dessa mulher ficaria feliz. Então ele não era aquele que prendia o potencial da mulher, não é? Então o homem, ele tem que entender que a mulher tem um potencial além do que cuidar simplesmente da casa e dos filhos; então esse é o papel da mulher, o homem não vai fazer isso. Entendeu? Deu pra responder mais ou menos?

Essa visão é expressão da articulação patriarcal que ainda persiste no discurso religioso no século atual. O texto de Provérbios, citado por André (P/EF), faz parte da literatura sapiencial, que convida a um conhecimento prático para agir na vida cotidiana. O texto citado em Provérbios 31:10-21⁵² refletida por Velasco (2000, p.112), na perspectiva da teologia feminista não produz uma imagem de mulher convencional. Ou seja: a mulher não só trabalha tecendo e fiando, mas desenvolve atividades envolvendo importações de produtos, de plantio, de compra e de venda de terrenos. Considerando que este é um texto marcado por uma cultura agrária, cujo valor da mulher se faz no matrimônio, a atuação feminina se estende para além do universo doméstico, uma vez que ela é capaz de produzir renda e trabalho que transcendem os limites de uma pequena fazenda. O marido se beneficia da sua habilidade.

A visão de André está estruturada pela ideologia patriarcal, que busca determinar a mulher como responsável pelo espaço doméstico, independentemente de ela trabalhar fora.

⁵² 10 Mulher virtuosa quem a achará? O seu valor muito excede ao de rubis. 11 O coração do seu marido está nela confiado; assim ele não necessitará de despojo. 12 Ela só lhe faz bem, e não mal, todos os dias da sua vida. 13 Busca lã e linho, e trabalha de boa vontade com suas mãos. 14 Como o navio mercante, ela traz de longe o seu pão. 15 Levanta-se, mesmo à noite, para dar de comer aos da casa, e distribuir a tarefa das servas. 16 Examina uma propriedade e adquire-a; planta uma vinha com o fruto de suas mãos. 17 Cinge os seus lombos de força, e fortalece os seus braços. 18 Vê que é boa a sua mercadoria; e a sua lâmpada não se apaga de noite. 19 Estende as suas mãos ao fuso, e suas mãos pegam na roca. 20 Abre a sua mão ao pobre, e estende as suas mãos ao necessitado. 21 Não teme a neve na sua casa, porque toda a sua família está vestida de escarlata. 22 Faz para si cobertas de tapeçaria; seu vestido é de seda e de púrpura. 23 Seu marido é conhecido nas portas, e assenta-se entre os anciãos da terra. 24 Faz panos de linho fino e vende-os, e entrega cintos aos mercadores. 25 A força e a honra são seu vestido, e se alegrará com o dia futuro. 26 Abre a sua boca com sabedoria, e a lei da beneficência está na sua língua. 27 Está atenta ao andamento da casa, e não come o pão da preguiça. 28 Levantam-se seus filhos e chamam-na bem-aventurada; seu marido também, e ele a louva. 29 Muitas filhas têm procedido virtuosamente, mas tu és, de todas, a mais excelente! 30 Enganosa é a beleza e vã a formosura, mas a mulher que teme ao SENHOR, essa sim será louvada. 31 Dai-lhe do fruto das suas mãos, e deixe o seu próprio trabalho louvá-la nas portas. (BÍBLIA SAGRADA, 2008).

Tal visão não consegue perceber que, mesmo em uma sociedade judaica na qual o valor da mulher estava dentro de uma relação matrimonial, a sua competência está associada para além deste ambiente. Entretanto, a igreja, de forma tradicional, tem mantido a visão da mulher virtuosa acima de tudo por sua destreza doméstica. Deste modo, a responsabilidade pelo cuidado dos filhos e do espaço doméstico se mantém sobre o seu controle, sem refletir a divisão dessas atividades como responsabilidade masculina, dificultando a libertação da dupla jornada de trabalho. Essa construção se mantém no Novo Testamento através das cartas pastorais⁵³.

Em suas considerações a respeito das cartas pastorais, Fiorenza (1995, p.240) analisa a filosofia política aristotélica. Para ela, a preocupação com a relação entre governantes e governados, no lar e no Estado, faz parte dessa filosofia política. Aristóteles insistia que a discussão da ética política deve começar na organização do lar e do casamento, que ele definia como a união entre o governante “natural” e o súdito. Contra aqueles que afirmavam que a escravidão contraria a natureza humana, Aristóteles sustentava que “todos os seres humanos, que são tão diferentes quanto a alma e o corpo, são, por natureza, escravos” (*apud* FIORENZA, 1995, p.240) e devem ser governados pela autoridade patriarcal.

Transpondo as palavras de Aristóteles para os tempos atuais, pode-se dizer que o capitalismo não substituiu o patriarcado, mas modificou-o e reforçou-o, utilizando, inclusive, as relações entre homens e mulheres. Embora o liberalismo entenda que a sociedade é constituída de indivíduos independentes e livres, é a família e não a pessoa humana adulta a unidade básica, tanto para a filosofia liberal quanto para a não-liberal. A separação patriarcal entre a esfera pública do domínio privado feminino gera um sistema separado de economia para as mulheres, no qual se parte do pressuposto de que toda família consiste num pai ideal, que ganha o dinheiro para o sustento da família, enquanto se pressupõe que o ordenado das mulheres é suplementar. Visto acreditar-se que o trabalho da casa e o cuidado das crianças fazem parte da vocação “natural” feminina (FIORENZA, 1995, p.242).

Se o racismo patriarcal define certos povos como subumanos, com o fim de lhe explorar o trabalho, o sexismo patriarcal busca o controle das forças criativas femininas. As crianças no sistema patriarcal são consideradas propriedades do pai e mestre; a virgindade

⁵³ As Cartas Pastorais pertencem aos textos do Novo Testamento na Bíblia. São eles: I e II Timóteo e Tito, que apresentam instruções, regulamentos e normas gerais que se configuram em uma espécie de manual eclesiástico, não totalmente desvinculado de situações concretas, mas com um caráter mais generalizado para tempos, lugares e circunstâncias (STROHER, 2004, p.114).

feminina antes do casamento e a castidade feminina no casamento são estritamente impostas a fim de assegurar a “legitimidade” da criança. Na Antiguidade clássica, o pai tinha direito de vida, em relação à mulher e aos filhos; o marido tinha direito à relação sexual ilimitada e o senhor, o direito sobre escravas e escravos. O estupro era considerado ofensa contra os direitos de propriedade do marido, do homem livre, do pai ou do senhor. No âmago do patriarcado, percebe-se o controle das forças reprodutivas femininas e sua dependência econômica (FIORENZA, 1995, p.243).

O domínio sobre as mulheres e a violência sexual são fruto dessa ideologia que, articulada ao sistema econômico, produz dependência e alienação das mulheres. No Novo Testamento, os chamados “códigos domésticos”, que exigiam submissão e obediência das esposas, dos filhos e dos escravos, participam dessa aceitação da política filosófica patriarcal, de estabilização, nos primeiros séculos de nossa era. Na teologia tradicional das igrejas evangélicas e católicas ainda hoje se mantém essa visão do poder do homem estabelecendo papéis diferenciados para as mulheres. A fala do professor André expressa fortemente esses valores.

A popularização de alguns textos bíblicos, como o mito de Adão e Eva, contribuiu para sedimentar no imaginário da sociedade as relações desiguais entre os gêneros, ao apresentar uma visão negativa das mulheres e atribuir o pecado à atuação feminina, tendo ela como castigo divino o domínio dos homens. Algumas das professoras entrevistadas expressaram em sua prática pedagógica a preocupação de trabalhar através de debates e enquete o mito de Adão e Eva, para desmistificar imagens que mantêm a mulher atrelada a uma visão desigual em relação ao homem. A professora Jane (P/EF) informa que, ao trabalhar a imagem da mulher na sala de aula, um dos grandes problemas é com os filhos/as de pastores conservadores. Ela afirma sobre essa prática:

De todas as formas: desde o mito da criação. Desmistificando uma Eva que nasce literalmente (como muitos acreditam) da costela de Adão, até a mulher oferecer o fruto proibido a Adão, aquela que oferece, que seduz. E onde estava o livre arbítrio? Adão comeu porque quis do fruto proibido. Os desafios são os filhos/as de pastores (fundamentalistas) que muitas vezes acham os estudos aprofundados para seus filhos/as.

Para a maioria das igrejas conservadoras, o estudo literal da Bíblia mantém a imagem da mulher atrelada a uma cultura patriarcal, na qual a submissão das mulheres ao homem é vista como vontade de Deus. Reverter esses ensinamentos provoca muita confusão com os pais, pois estes não desenvolvem estudos mais aprofundados dos textos não se dando conta da produção literária do texto e também do seu contexto cultural.

Outra entrevistada, professora Sandra (C/EFM), refletindo sobre o mito de Adão e Eva com a turma em sala de aula, apresenta sua reelaboração dos questionamentos trazidos pela turma na apresentação da atividade.

Eu vou pegar um exemplo dessa semana. Foi solicitado que eles elaborassem, escolhessem passagens bíblicas, para retratá-las, através de uma maquete (...) Uma das passagens foi a de Adão e Eva. E aí ficava bem característica a questão de quem é Adão. É um homem. E que Adão só pecou porque Eva insistiu, aquela coisa toda. Então eu tive que parar. Esperei que eles colocassem tudo e quando eles terminaram, eu tive que fazer um apanhado. Primeiro, do sentido do termo. O que é Adão e o que é Eva. Aí foi o primeiro passo. O que quer dizer Adão, com a questão de terra; e o que quer dizer Eva, por ser vida. Certo? Então, em hebraico, essas palavras têm esse significado. Por que isso chega até a nós? Então cabe a mim fazer o que a gente chama de exegese, ou hermenêutica. Trazer esse posicionamento bíblico, que não é um livro... É o que eu digo a eles, não é um livro científico. Não é um livro de esclarecimento, é um livro literário. Se eu pego a Bíblia e não faço essa leitura, eu estou simplesmente repetindo o que milhões de anos atrás repetiram. Então eu não estou avançando na História, e isso é muito grave. Eu digo isso a eles. Então eu tenho que perceber que esse livro literário traz essas características, muito das metáforas, para poder entender quem é Adão e quem é Eva; quem é esse homem no universo bíblico, é quem é essa mulher no universo bíblico. Então eu fui colocar esse homem. Esse homem que gera, esse homem que sustenta, esse homem que traz a terra, mas que esse homem por si só, ele não ia complementar nada. Imagina se fosse somente a terra. Terra por si só não ia gerar absolutamente nada. Então quem é que vem? Vem a vida. E quem é a vida? Aí você fala dos animais, do respeito à questão ecológica, aí você vem com a questão das plantas, aí você vem... Depois que você faz todo esse apanhado você vem com a questão da mulher. Quem é essa mulher? Imagine a mulher por si só. Ela não ia conceber. Ela precisa dessas possibilidades. Mesmo com o avanço da ciência, que traz a questão do bebê de proveta, mas ali existe, minha gente, um espermatozóide, e isso tem que acontecer senão não funciona, meus jovens. Então, o que é que acontece? Essa mulher é o complemento dessa união, entendeu?

A professora Sandra, ao ajudar os alunos a compreender o processo literário na construção do texto, desmistifica a possibilidade de uma verdade única e possibilita a construção de um novo saber pautado na produção dos significados das palavras e seus possíveis sentidos. A reflexão da professora, apesar de não ter muita profundidade dos problemas que deram origem à necessidade da escrita do texto, trabalha com os significados

das palavras Adão e Eva, já avança em uma perspectiva de maior compreensão do texto para uma percepção do simbólico e seus múltiplos sentidos.

Com os questionamentos apresentados, a professora relativiza os comportamentos estabelecidos para uma maior compreensão das potencialidades dos seres humanos. A teologia tradicional busca negar a presença humana na compreensão da leitura do texto e na própria produção do texto. Deste modo, ela produz a idéia de que só existe um único sentido possível para compreensão desta leitura sacramentada pela divindade, logo neutra e sem viés político. Na teologia feminista, afirma-se que o processo interpretativo de um texto, esta associado a seus múltiplos sentidos e a mediação para a auto-revelação de quem empreende a leitura. Por conseguinte, a interpretação bíblica ao considerar os elementos culturais e históricos ilumina as riquezas do próprio texto, mas também a interpretação apresenta os impasses de quem o interroga, revelando a busca de conhecimento, bem como sua produção de saber, subjetividade, parcialidade e seletividade, traços culturais e históricos e sua pertença social (SAMPAIO, 2000).

Outra entrevistada, professora Dilma (P/EFM), questionada sobre como o ensino religioso ajuda a pensar a igualdade, traz a atividade feita em sala de aula pelos adolescentes através de uma encenação da historia de Adão e Eva.

Agora mesmo eles fizeram uma pequena encenação em grupo e mostraram Adão e Eva. Você deve usar a metodologia de análise e imaginação, sem alterar a veracidade dos fatos. Eles colocaram Adão e Eva, observe. Como Eva sendo tentada por um personagem chamado “Surfistinha”, que no caso seria o inimigo tentando ela a tomar a droga. “Que nada você vai se sentir poderosa, vai se sentir isso e isso...” Eles adequaram a realidade da tentação de Adão e Eva para o contexto hoje de drogas. E fizeram um jurado e cada um disse: “não, Eva é fruto do meio que ela vive”, aí o outro: “não, Eva deve ser culpada. Na realidade ela teve educação, ela teve livros”; aí o outro foi e disse assim: “não, ambos estão culpados”. Eles montaram o cenário, e, no caso, o juiz a quem foi levada a réu, porque foi pega fumando a droga... Quando o juiz disse: “o salário do pecado é a morte. Mas tem alguém que pode nos salvar”. E fechou a apresentação. Eles colocaram respeitando a veracidade dos fatos, mas contextualizando de uma forma riquíssima, porque muitos deles têm acesso às drogas. Eles têm acesso no bairro, com parentes, eles sabem onde conseguir. Então, trabalhando o lado de justiça, o que é certo e o que é errado, o preceito e o princípio em si, eles conseguem perceber como Deus julga. A gente não tem direito de julgar. Porque que alguém teve acesso às drogas; porque a fuga para as drogas. A informação, o contexto familiar e uma série de coisas, então nós não podemos julgar. Aí, o personagem que estava como juiz diz: “realmente o salário do pecado é a morte. Mas para a morte Deus tem a solução”. Então ele aponta para Aquele que tem a solução. E foi

interessante. E eles colocaram a visão que eles têm usando a Bíblia. Sem alterá-la. Sem alterá-la.

A professora Dilma possibilitou que seus estudantes fizessem um trabalho criativo através de uma linha demarcatória da estrutura e significado do texto dentro da tradição patriarcal. A re-elaboração não se faz através de novas leituras inovadora da história, mesmo porque o texto é lido em uma perspectiva de mensagem universalista da divindade que deve dar a palavra final para os atos humanos, apesar de fazer um julgamento das atitudes de Adão e Eva representados como aqueles que aderem à droga atualizando o tema para as questões que emergem na vida do adolescente.

O mundo está sendo refletido na luta do bem contra o mal. Esta visão dualista apresenta a divindade como a vencedora nesta luta, não há atuação humana para reverter o problema. Esta forma de pensar expressa uma acomodação a estruturas estabelecidas da teologia conservadora. O que a professora entende por análise imaginativa do texto não passa de variações de sentidos já pré-configurados. Diante desse dado, Assmann (1998, p.35) sugere que uma aprendizagem significativa deve levar a uma compreensão dos sentidos já colocados pela tradição, mas possibilitar outros significados.

A professora Dilma (P/EFM) traz também a perspectiva, de que os assuntos polêmicos são apresentados sem muitos conflitos.

É tranquilo. Nós temos alunos aqui de várias denominações, cristãs e não-cristãs. Nós já tivemos alunos judeus aqui, temos muitos alunos espíritas. Na realidade, a nossa é de crescimento. A nossa fala não é pra termos embates, é pra termos crescimento. Então, a visão de cada um é ouvida, é aceita. Só que, como eu já coloquei, a gente sempre observa o que a Bíblia diz. Até porque é uma escola cristã, nós temos como fundamentação cristã a Bíblia, então sempre ela é ouvida. Eu posso colocar o meu parecer, eles podem colocar o parecer delas, mas a gente sempre vê o que é que Deus, considerando que a Bíblia é a nossa regra de fé, o que é que Deus fala sobre isso. Então, a gente analisa o contexto, a cultura da época, e como a gente pode contextualizar a Bíblia, sem depreciar a verdade do princípio estabelecido nela, respeitando o nosso contexto, e qual é o objetivo que Deus realmente quer colocar. Porque é um livro que até hoje existe. E se a gente for descartá-lo como um livro de fé, alguns podem até fazê-lo; agora, como um livro de princípios, é inegável que ele respalda muitas ações da humanidade hoje.

De acordo com a professora Dilma (P/EFM), o estudo cultural não elimina os princípios bíblicos que são apresentados para além da história. É contra essa teologia que

teólogas feministas se pronunciam, ao compreender a relação dos seres humanos e sua relação com o sagrado, inclusive a revelação de Deus na experiência do povo judeu e cristão condicionada pelos fatores sociais e históricos, não podendo desta forma, nenhum texto ser lido fora deste parâmetro, já que somos nós os construtores dos valores e das normas da nossa sociedade.

Outro ponto levantado pela teologia feminista é como a subjetividade e os valores de quem lêem interfere na visão que se tem do texto. Deste modo, o estudo de uma hermenêutica feminista enfatiza a importância de estarmos atentas as nossas idéias a respeito da sexualidade, além de estarmos atentas as construções culturais do texto sagrado (SAMPAIO, 2000, p.9). Percebe-se desta maneira que a posição da professora está respalda em uma teologia que não dialoga com a vida, se distanciando da própria proposta de Jesus de vida abundante para todos.

3.5.3 Ensino religioso e homossexualidade

O discurso religioso tradicional no mundo cristão tem contribuído para uma visão distorcida e preconceituosa da homossexualidade, ao estabelecer normas e valores em relação à sexualidade de forma linear, universal e dicotômica. Para teólogas feministas, os textos bíblicos devem ser interpretados considerando suas histórias como acontecimentos que têm um referencial em outros lugares, povos e comunidades diferentes. Entretanto, a verdade não é a mesma para todas as circunstâncias, épocas e situações (ROESE, 2000, p. 71).

A utilização da categoria de gênero para percepção das construções históricas e culturais possibilita questionar o discurso da heteronormatividade como expressão da vontade divina para a humanidade. Ao desenvolver uma abordagem das normas e valores universais, situando-os em realidades concretas, as teóricas feministas provocam novas perguntas no processo ensino-aprendizagem de forma a captar como os valores estão conectados as relações de poder. A questão também a ser pensada pelo ensino religioso é, de que forma o conceito de gênero pode contribuir para uma aprendizagem significativa considerando os estudos sobre a formação das identidades sexual e de gênero. Até que ponto elas são distintas? Ou estão inter-relacionadas?

Louro (1997, p.27) ressalta que, tanto na dinâmica do discurso sobre gênero, ou sobre sexualidade, as identidades são sempre construídas. Deste modo, o que se procura é desconstruir as oposições binárias, aumentando as possibilidades para o exercício das identidades tanto do masculino como do feminino, tornando a visão dual e universalista da biologia questionável. Scott (1991, p.14), neste sentido, enfatiza a importância de discutir as formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre as identidades masculinas e femininas.

Butler (2003, p.38), ao questionar o posicionamento filosófico que quase sempre centra a questão da “identidade pessoal” nas características internas da pessoa, naquilo que estabeleceria sua continuidade ou auto-identidade no decorrer do tempo, sugere que o ponto a destacar seria centrado nas práticas reguladoras de formação e na divisão do gênero que constituem a identidade, a coerência interna do sujeito e o status auto-idêntico da pessoa.

Tendo por base as experiências que parte do cotidiano como elemento central da percepção das pessoas em sua complexidade e diversidade, a teologia feminista ressignifica a sexualidade, pois, mesmo sendo uma atividade humana inata, a sexualidade não se configura como experiência essencialmente natural. Daí a necessidade de educar para a compreensão da sexualidade em sua potencialidade.

No ensino religioso, questões sobre a homossexualidade são tratadas pelos professores e professoras com muito cuidado. Foi percebido nas entrevistas que professores/as católicos/as tratam o assunto com maior liberdade, estabelecendo espaços de maior diálogo com o grupo em relação aos professores/as protestantes. Entretanto, nenhum dos grupos tem o tema no programa: este faz parte das discussões que se faz fora do planejamento. Podemos suspeitar que esta não sistematização do tema esta associado às normas da heterossexualidade compulsória prescrita pela igreja cristã, que rejeita em sua teologia tradicional a homossexualidade. Sandra (C/EFM) refletindo o tema, declara:

E a questão da mulher com mulher e homem com homem? É um complemento; trata-se de vidas. Então, o que é que eu coloco nessa dimensão é, de fato, pessoas distintas, com sentimentos distintos, com universos distintos, universo masculino e universo feminino, mas que são universos que se complementam. Agora, o que é necessário pra esse complemento? É o que eu questiono para eles. O que é necessário pra esse complemento? Imagine tijolo com tijolo e veja o complemento que eu tenho. Qual é o necessário para solidificar essa relação. Aí tem a questão dos valores essenciais da vida. O amor, o respeito, a tolerância; porque não é fácil viver duas pessoas, não é fácil. Seja ele quem for. Seja homem com homem, seja

mulher com mulher, seja homem com mulher, seja filho com mãe, seja pai com filho, seja o esposo e a esposa, é muito difícil. Então, esses valores que são cultivados ao longo da nossa vida, são eles que facilitam essas uniões. Entendeu? É a abordagem que eu faço entre o homem e a mulher, é nesse sentido. Mas respeitando aquilo que é distinto do universo masculino e do universo feminino. E aí existe uma série de coisas, não é?

Para esta professora, a homossexualidade não está dissociada da possibilidade do desenvolvimento da afetividade. Ela avança em relação à orientação dada pela Igreja Católica, que condena essa vivência. No entanto, este é um avanço com limitação, pois não há muito estudo dos fatores culturais, éticos e religiosos que formou a cultura judaico-cristã, e a reflexão de textos bíblicos que tratam a questão não são evidenciados. Popularmente um dos textos mais utilizados para condenar a homossexualidade é o texto de Sodoma e Gomorra, (Gn 19, 1-15)⁵⁴. Porém, neste texto não se fala de homossexualidade e sim de pecados de violência contra os estrangeiros e falta de hospitalidade. A própria Bíblia acusa Sodoma e Gomorra de pecados de adultérios, mentira e de dar a mãos aos malfeitores (Jr 23, 14), soberba, fartura de pão, falta de amparo ao pobre e necessitado (Ez 16, 49). Em Gn 19, 5 pode dar a entender uma tentativa de estuprar os visitantes, ato violento que pode ser praticado também por heterossexuais (ROESE, 2000, p.71).

A homossexualidade não é estupro, nem violência. E, por outro lado, a heterossexualidade não é definida a partir dos seus desvios e doenças. Em Gênesis 19:8, Ló

⁵⁴ 1 E vieram os dois anjos a Sodoma à tarde, e estava Ló assentado à porta de Sodoma; e vendo-os Ló, levantou-se ao seu encontro e inclinou-se com o rosto à terra; 2 E disse: Eis agora, meus senhores, entrai, peço-vos, em casa de vosso servo, e passai nela a noite, e lavai os vossos pés; e de madrugada vos levantareis e ireis vosso caminho. E eles disseram: Não, antes na rua passaremos a noite. 3 E porfiou com eles muito, e vieram com ele, e entraram em sua casa; e fez-lhes banquete, e cozeu bolos sem levedura, e comeram. 4 E antes que se deitassem, cercaram a casa, os homens daquela cidade, os homens de Sodoma, desde o moço até ao velho; todo o povo de todos os bairros. 5 E chamaram a Ló, e disseram-lhe: Onde estão os homens que a ti vieram nesta noite? Traze-os fora a nós, para que os conheçamos. 6 Então saiu Ló a eles à porta, e fechou a porta atrás de si, 7 E disse: Meus irmãos, rogo-vos que não façais mal; 8 Eis aqui, duas filhas tenho, que ainda não conheceram homens; fora vo-las trarei, e fareis delas como bom for aos vossos olhos; somente nada façais a estes homens, porque por isso vieram à sombra do meu telhado. 9 Eles, porém, disseram: Sai daí. Disseram mais: Como estrangeiro este indivíduo veio aqui habitar, e quereria ser juiz em tudo? Agora te faremos mais mal a ti do que a eles. E arremessaram-se sobre o homem, sobre Ló, e aproximaram-se para arrombar a porta. 10 Aqueles homens porém estenderam as suas mãos e fizeram entrar a Ló consigo na casa, e fecharam a porta; 11 E feriram de cegueira os homens que estavam à porta da casa, desde o menor até ao maior, de maneira que se cansaram para achar a porta. 12 Então disseram aqueles homens a Ló: Tens alguém mais aqui? Teu genro, e teus filhos, e tuas filhas, e todos quantos tens nesta cidade, tira-os fora deste lugar; 13 Porque nós vamos destruir este lugar, porque o seu clamor tem aumentado diante da face do Senhor, e o Senhor nos enviou a destruí-lo. 14 Então saiu Ló, e falou a seus genros, aos que haviam de tomar as suas filhas, e disse: Levantai-vos, saí deste lugar, porque o Senhor há de destruir a cidade. Foi tido porém por zombador aos olhos de seus genros. 15 E ao amanhecer os anjos apertaram com Ló, dizendo: Levanta-te, toma tua mulher e tuas duas filhas que aqui estão, para que não pereças na injustiça desta cidade.

oferece as filhas para serem violentadas de forma a salvaguardar a honra dos visitantes. Essa atitude não é menos agressiva do que a intenção dos habitantes de Sodoma. Os textos bíblicos de Levítico 18,22 e 20,33 dizem que um homem deitar-se com outro homem como se fosse mulher é abominação, pecado e morte. Estes textos fazem parte dos códigos de santidade dos judeus e tinha como objetivo proteger o povo dos costumes sexuais que dificultavam a reprodução. Para o povo de Israel havia a necessidade de crescimento da população para fortalecimento da nação (ROESE, 2000, p.72).

No Novo Testamento, as advertências feitas por Paulo em relação ao homossexualismo são refletidas a partir de uma realidade de orgias grupais nos cultos de fertilidade pagãos. Para criticar esses costumes, Paulo toma da filosofia grega a categoria da natureza (Rm 1,26-27)⁵⁵ como elemento retórico para fundamentar seu apelo em I Cor 6:9⁵⁶. Esta concepção expressa uma visão dualista da realidade e do ser humano que entende que há a priori uma verdade natural e superior que não sofre interferências sócio-culturais e ideológicas. Já antes de nascer, a pessoa e suas relações estariam determinadas. Consequentemente, o natural é o masculino ativo e o feminino passivo. Naquele tempo, também circulava transcrições de catálogos estoicos com listas de pecados das quais Paulo copiou a condenação de relações homossexuais (ROESE, 2000, p.73).

O professor Jair (C/EF), ao se manifestar sobre o tema, expressa como em sua aula ele prioriza a escuta dos alunos e alunas sem cercear o posicionamento dos estudantes para que o diálogo seja expressão da própria diversidade vivida na sociedade. Porém, ele não esclarece qual é seu ponto de vista sobre o assunto.

Hoje, a gente não pode negar a realidade do homossexualismo, da adoção. O momento da aula é de muita escuta. Sem desvalorizar a fala e o posicionamento deles e sem impor. Não existe imposição; todos têm direito à voz e à vez de falar.

Não fica claro se a liberdade de expressão dos estudantes faz parte do processo de ensino-aprendizagem tendo por base um paradigma criativo. Nele, a escuta é importante como

⁵⁵ 26 Por isso Deus os abandonou às paixões infames. Porque até as suas mulheres mudaram o uso natural, no contrário à natureza. 27 E, semelhantemente, também os homens, deixando o uso natural da mulher, se inflamaram em sua sensualidade uns para com os outros, homens com homens, cometendo torpeza e recebendo em si mesmos a recompensa que convinha ao seu erro.

⁵⁶ 9 Não sabeis que os injustos não hão de herdar o reino de Deus? Não erreis: nem os devassos, nem os idólatras, nem os adúlteros, nem os efeminados, nem os sodomitas, 10 nem os ladrões, nem os avarentos, nem os bêbados, nem os maldizentes, nem os roubadores herdarão o reino de Deus.

parte da relação provocativa exercitada pelo professor/a como forma de levar o questionamento, não como propósito de se conseguir uma eficiente produção de respostas corretas, mas como meio de recursão, no sentido de um exame reflexivo das nossas verdades (DOLL, 1997, p.134). Desta forma, o papel do professor/a como problematizador/a das realidades se torna fundamental para desafiar o mundo assentado do adolescente que, na maioria das vezes, absorve idéias do seu meio sem profundas elaborações. Provocar o pensamento divergente é convidá-lo para repensar modelos e tomar consciência das construções sociais. O professor Joel, também católico, ao abordar o tema, salienta a força da formação religiosa para manter padrões conservadores.

Casamento homossexual, essa é uma questão que quando trabalhamos, quando surge esse assunto, os próprios alunos parecem que levam como tabu. Ou já carregam isso da própria escola, quer dizer, da sua formação de escola, em escola confessional, sua formação catequética de preparação pra sacramento, ou já trazem isso da própria sociedade, da própria família como um jargão de preconceito e discriminação; então já vem fechado nesse sentido. E quanto à questão de crianças adotadas por casais homossexuais, nunca foi ainda um ponto que discutimos em sala de aula nesses últimos tempos, não me lembro.

A compreensão do gênero como uma forma contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras, um modo da pessoa situar-se em e através destas normas, um estilo ativo de viver o corpo no mundo, pode ser desafiada pelo educador/a de ensino religioso. Ele pode reverter o silêncio pedagógico em relação ao homossexualismo que produz vários problemas, na medida em que os alunos/ás escondem sua posição identitária não acatada pelo grupo (SAFFIOTI, 1992, p.189).

De certo modo, a reflexão sobre a homossexualidade se faz de forma não sistematizada na sala de aula, pois o professor Joel (C/EM), ao ser questionado sobre como lida com o preconceito aos homossexuais, apresenta que, em função muitas vezes das brincadeiras, se debate o assunto. Como ele mesmo diz:

Isso é uma coisa que acontece muito em sala de aula. Grupos que às vezes não brincam com outro, e acabam expressando preconceito, ou até mesmo uma forma de discriminar. Em grande parte eu sempre trabalho de maneira participativa a devolver para o aluno diante da construção do conhecimento, diante da construção de sua personalidade, da construção de sua identidade. Então, quando tem certas brincadeiras nesse nível, e que às vezes cheira a mau gosto, então a gente às vezes

interfere, se não publicamente, mas de forma reservada; e muitas vezes também de forma pública, pra que isso gere um novo conhecimento pra turma. Quer dizer, mesmo se abrindo às polemicas, mesmo se abrindo aos debates, algumas vezes você pode fazer uma interferência e chamar até a atenção disso, que muitas brincadeiras, muitas formas de falar ou de agir que a gente nem percebe, só aumenta o preconceito que tanto nós falamos contra, só aumenta essas divisões que tanto nós abominamos.

O enfrentamento do tema em razão da brincadeira expressa que este não tem tanta relevância, de forma a buscar uma maior compreensão de como esses preconceitos foram se alicerçando na sociedade. Há, no entanto, uma preocupação com a questão, na medida em que a brincadeira introduz a reflexão de respeito às identidades na sua diversidade. A questão posta é: até que ponto essa discussão institui um lugar de superioridade do heterossexual no sentido de tolerar o diferente, ou se a discussão feita pelo professor Joel consegue caminhar para além da estrutura binária dos gêneros.

Do mesmo modo, para os professores Tiago (P/EFM) e André (P/EF), a discussão sobre homossexualidade não faz parte do programa e nem é sugerida pelos estudantes. Essa postura parece demonstrar a força conservadora dessas instituições, já que os alunos e alunas não sentem liberdade para questionar sobre o tema. A discussão da sexualidade é apresentada dentro dos padrões aceitos por suas igrejas e de certo modo acatados por eles como a correta.

Tiago declara:

Nós abordamos essas questões a partir da perspectiva deles, dos alunos e das alunas. A partir do momento em que surgem esses questionamentos, nós desenvolvemos discussões sobre essas questões, entendeu? E assim, este ano eu não me lembro de ter surgido nenhum questionamento, apesar de que teve... Nós trabalhamos a questão da educação sexual, mas a curiosidade deles, o interesse deles maior, é mais pra questão do sexo em si; tiveram muita preocupação da gravidez. Inclusive desenvolvemos um projeto agora que orientamos um grupo que trabalhou a gravidez na adolescência, mas a curiosidade deles é mais nesse sentido. Eles demonstram muito interesse quando nós trabalhamos os órgãos internos e externos tanto do homem quanto da mulher, demonstraram muito interesse nesse sentido aí. Porque eu acho que faz parte da fase que eles estão passando, dessa questão da puberdade, acho que isso é muito forte nessa fase que eles estão vivenciando. Então não teve interesse assim nesse sentido; na questão da homossexualidade. Então a gente procura sempre partir da perspectiva deles, porque, como eu tô falando, o Ensino Religioso ele tem um desafio muito grande que é justamente, tem que ser prazeroso dentro da sala, tem que ser agradável pro aluno, pra que a gente possa está conquistando. E eu acho que esse é um dos maiores desafios. Então nós procuramos partir da perspectiva de cada um.

Em relação ao posicionamento de Tiago (P/EFM), verifica-se que abordar temas referentes à sexualidade está subentendido um encontro entre um homem e uma mulher. Discutir a identidade humana em sua diversidade e complexidade está fora da proposta pedagógica. Ao direcionar o debate para a fisiologia dos órgãos sexuais e gravidez na adolescência e suas dificuldades, percebe-se uma forma de olhar para a sexualidade apresentando um discurso pautado na ciência e sua neutralidade de valores para normatizar e controlar posturas conservadoras desejadas para o grupo.

O professor André (P/EF), ao ser questionado se assuntos polêmicos como aborto, células-tronco, casamento homossexual, a adoção de crianças por homossexuais, ele informa sobre a homossexualidade a seguinte declaração:

A gente vê que a Bíblia... O homem, ele foi feito pra mulher e a mulher foi feita pro homem. E a gente entra na questão psicológica. Por quê? Será que o homossexual escolheu nascer homossexual? Que hoje tá se levantando muitas questões com relação a isso. Isso é uma doença? Como muitas pessoas andam levantando. Então não se sabe. Mas assim como uma pessoa também não escolheu ser um alcoólatra, assim como uma pessoa também não escolheu ser um fumante inveterado, vai que aprendeu isso dentro da sua casa, são discussões que precisam ser levantadas, que têm essas grandes oportunidades, entendeu? Então é algo que é uma conduta que a gente pode observar que não traz frutos... Então tudo tem que ter um fruto. E qual é o fruto? Será que não vai ter um conflito para uma criança – a gente vota pela adoção de crianças – será que não vai ter um conflito para criança vê a figura... Cadê a figura da mãe? Como vai ser pra criança que vai ser adotada por um casal homossexual? Cadê a figura da mãe? Isso é genético, isso é algo do ser humano. Tem que ter a figura da mãe. Cadê a figura da mãe? Eu falo de casais homossexuais homens – homens, eu falo do sexo masculino – E do sexo feminino, cadê a figura do pai, dentro da casa? Será que realmente a pessoa que faz o papel ativo num relacionamento homossexual ela vai cobrir a figura de um pai como é uma figura masculina? Como é que vai ser isso pra criança? Então são questionamentos que a gente precisa fazer um estudo pra ver. Será que realmente vai ser bom pra criança ser adotada? Que seja adotada. Mas, será que o papel da família... Como é que ela vai crescer? Qual a mente dela? Será que ela vai crescer com a mente também voltada para o homossexual? Será que isso não vai influenciar na escolha? Então essas coisas deixam impossíveis, pra que aja uma estrutura na questão familiar.

Para o professor André (P/EF) a homossexualidade soa como uma disfunção da natureza humana, pois, homem e mulher foram criados para se unir e dar fruto. Essa visão perde a dimensão do encontro entre pessoas considerando a afetividade, o desejo, a amizade e não apenas o sexo genital e a procriação. A visão do professor André se mantém alicerçada

em postulados morais, bíblicos, culturais que estão mais baseados em uma moral religiosa preconceituosa do que em pesquisas científicas e teológicas sérias a respeito do assunto.

A visão de ambos, respaldada na Bíblia sem uma preocupação em compreender o contexto histórico e cultural do povo judeu e cristão sobre a sexualidade, produz uma teologia sem a devida reflexão do conjunto de crenças, costumes, leis e tradições desses grupos. Os textos bíblicos não são regras eternas e abstratas, que afirmam uma única verdade para todos os tempos. São histórias de vida, de lugares, povos e comunidades que viveram experiências únicas. Ao lidar com a sexualidade, a ética cristã defende o direito ao prazer, ao desejo, o direito de amar qualquer pessoa. Ou pode ser o amor um pecado, mesmo quando acompanhado de amor e respeito? (ROESE, 2000, p.71).

A posição dos professores protestantes produz uma ética de princípios imutáveis que atinge a sexualidade, o cotidiano, a vida íntima, ao construir uma sexualidade linear, nega o humano em sua realidade processual e complexa. A utilização da Bíblia para respaldar uma visão preconceituosa em relação aos homossexuais é uma das formas mais insidiosa de agressão aos seres humanos na educação em nome de Deus. Conseqüentemente, tenta-se influenciar a identidade fundamentada em valores religiosos de forma a-histórica, abstraída das reflexões das questões relacionada à afetividade. Neste caso, o que fica explícito, com a atitude dos professores, é que a construção da visão de mundo dos alunos não problematiza o desejo, delimitando este dentro da estrutura do biológico, fomentando, de acordo com Butler (2003, p.39), uma heterossexualidade compulsória.

Uma educação tendo por base este ensino conduz muitas pessoas que não estão dentro da norma da heterossexualidade pregada pela instituição a viver com conflitos, se sentindo culpada pelo seu desejo, se sentindo condenada, em pecado diante de Deus e da sociedade. Questionar discursos e práticas conservadoras do preconceito e da discriminação aos homossexuais em uma perspectiva feminista na aula de ensino religioso implica não só partir das visões diferenciadas que as pessoas trazem sobre o tema, mas criar um ambiente de liberdade na qual as pessoas escutem os relatos de vida, a partir das experiências e dos sentimentos de homossexuais, libertando o desejo e denunciando a violência sofrida pela negação da dignidade do desejo (ROESE, 2000, p.70).

A teologia feminista, ao reconfigurar as relações de gênero, engloba as dimensões relativas ao corpo e ao erotismo, enquanto que a teologia tradicional mantém uma perspectiva apenas dualista, na qual a valorização do espírito leva a uma relação de superioridade diante

do corpo. Essa construção dualista do mundo foi tida como parte intrínseca da natureza. Sthroer (2000, p.18-19) diz que

nossa teologia nos moldou para a negação do prazer sexual, para a negação do corpo, o corpo passa a ser observado, vigiado e controlado. Entre a dor e o prazer, escolhemos a dor como paradigma da nossa ética cristã. A negação da dimensão do humano enquanto ser integral, complexo e plural, leva a um processo de conseqüências desastrosas na sociedade produzindo a escravidão, sexismo, classismo, racismo, etnocentrismo e desrespeito a natureza.

É por meio de nosso corpo que experimentamos a vida e tudo o que existe ao redor de nós. A desvalorização deste corpo bloqueado por uma cultura de controle - repressão e controle - estímulo perde conseqüentemente, cada vez mais a sensibilidade com a totalidade da vida, como qualidade de relacionamento pessoal, comunitário e social dentro de nossa existência (BERGESCH, 2004, p.202). Perceber o que a sociedade através dos meios de comunicação, da religião e da educação diz ou deixa de dizer sobre o corpo, a sexualidade e o erotismo é uma forma de refletir as construções culturais que tentam controlar socialmente os corpos, definindo normalidades e anormalidades. Um ensino religioso libertador tem diante de si o desafio de assumir as possibilidades, as contradições e os limites das vivências eróticas nas construções de modos de vida e de sociedade.

Deste modo, para a DER pensar o corpo produzido pela sociedade é um desafio e uma necessidade.⁵⁷ O desafio para professores/as de ensino religioso se faz no sentido da desconstrução dos modelos dicotômicos que limitam a identidade dos seres humanos a uma construção de uma sexualidade binária, homem-mulher, eliminando possíveis construções de identidade de gênero para além do normatizado. A cultura tenta domesticar e uniformizar a sexualidade, pois regulando a sexualidade da população é possível controlar as reações das pessoas. A sexualidade está relacionada às relações de poder. Quando o corpo reclama diante da opressão a que é submetido, a sexualidade pode expressar formas novas de vivenciar esse corpo (MUSSKOPF, 2004, p. 152).

A reflexão em torno da homossexualidade pode contribuir para que alunos/as possam perceber que vivemos nossos corpos de formas diferentes e que estamos sempre construindo e reconstruindo essas formas, daí a necessidade de promover a discussão sobre

⁵⁷ No primeiro capítulo, trabalhamos a forma como o corpo e a sexualidade foram pensados na religião cristã.

as diversas formas de viver o corpo, a sexualidade, o gênero. No ensino religioso, ressignificar a sexualidade na relação de gênero possibilita uma compreensão de como as atitudes e práticas sexuais foram sendo construídas na história, produto do processo de aprendizagem, não só em termos sexuais, mas no conjunto de comportamentos, atividades e relações sociais (STROHER, 2000, p.22).

Em uma aprendizagem desafiadora, a teologia feminista afirma o corpo e o prazer como lugar do encontro da nossa humanidade. Gebara (2001, p.14), refletindo sobre a construção social do erótico, salienta que

erotismo tem a ver com a afirmação do sujeito. Temos necessidade de afirmar o “eu” para conhecer seus caminhos, os seus sonhos e desejos. E na medida em que nos conhecemos percebemos que os mapas descobertos são apenas alguns traços diante de uma incontável quantidade de traços desconhecidos. Na medida em que nos conhecemos, permitimos ao outro e à outra que se conheçam. E esta descoberta recíproca torna-se quase inaceitável numa sociedade que entrega modelos eróticos pré-fabricados e precisa deles para manter seu poder e controlar a vida das multidões.

Valorizar o erotismo do ser humano, a partir de outra perspectiva, é redimensionar a dinâmica da sociedade, orientada por relações dualistas e hierárquicas, nas quais o controle determina o lugar de cada um para a construção do corpo. A exclusão religiosa, cultural, social, política e econômica de homossexuais reflete uma sociedade que teme relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, e que por isso dita a heterossexualidade como norma, estabelecendo rígidos padrões para o que significa ser homem e mulher. A vivência da homossexualidade produz a relativização da virilidade masculina dominante. Entretanto, sair da normatividade heterossexual não significa sair das tramas de domínio, de poder e violência que marcam as relações de gênero em nossa sociedade. Mas possibilita sair das tramas do domínio heterossexual falocêntrico, que tem se mostrado na história de forma violenta ao negar os direitos sexuais, como direitos humanos, das pessoas em suas diferenças e peculiaridades (STROHER, 2000, p. 19).

Desenvolver um ensino religioso que esteja promovendo a inclusão do humano ainda é um desafio que implica do professor e da professora da disciplina um maior compromisso didático para desarticular o preconceito e estabelecer como processo de ensino aprendizagem conteúdos que estejam sintonizados com a vida de forma significativa e não permeados pelos

princípios abstratos negadores das expressões da sexualidade em sua diversidade. Essa postura pode contribuir também para perceber as relações heterossexuais com suas ambigüidades e fragilidades. Na relação com o corpo da mulher a violência, o sofrimento e a repressão fazem parte de sua experiência sexual. Neste sentido, a discussão do aborto na DER, pode ser um elemento, para apresentar um debate menos romântico da relação heterossexual situando as relações de poder neste encontro amoroso e as implicações das construções sociais de poder desigual para as mulheres.

3.5.4 Discussões sobre aborto no ensino religioso

O debate sobre aborto tem sido apresentado pelos/as professores/as de escolas confessionais católicos, através do referencial doutrinário da Igreja e da Bíblia. Para professores/as protestantes o livro de fé e prática é a Bíblia. Para os dois grupos, o princípio que norteia toda a discussão sobre o aborto é a vida como um valor absoluto. A teóloga feminista Ivone Gebara (1997, p.66) enfatiza que ao considerar a realidade tendo como base alguns princípios devemos ter o cuidado destes não se tornarem abstrações distantes de nossas vivências concretas, distantes dos conflitos externos e internos que experimentamos. As decisões devem ser avaliadas considerando as experiências concretas que a vida propõe. Os princípios devem ser vistos como uma linguagem para falar da universal aspiração humana para o bem.

Desse modo, os princípios precisam ser estabelecidos em diálogo com as diferentes culturas, os diferentes grupos sociais, as diferentes pessoas, os diferentes problemas. Importa, portanto compreender que a universalidade de nossas aspirações é vivida no concreto de nossas possibilidades de vida. Se nos distanciamos dessa realidade, nossos princípios se tornam opressivos, autoritários, exteriores a nós mesmas/os e servem para a manutenção de minorias. Assim, um relativismo ético significa assumir a fragilidade de qualquer ação e decisão humana (GEBARA, 1997, p.67).

Diante dessa afirmação, torna-se importante ressaltar que a teologia patriarcal ao discutir a questão do aborto sem dialogar com os conflitos reais vividos pelas mulheres, prioriza um conjunto de perguntas equivocadas como, por exemplo: deve-se ou não abortar, qual é o valor da vida do feto, se o aborto é homicídio ou não, se as mulheres que

abortam ou aqueles que as ajudam estão cometendo pecados graves. Estas questões contribuem para uma discussão distanciada das questões reais vividas pelas mulheres. A problemática proposta pela teologia feminista é por que estas questões e não outras estão à frente do debate? Porque os temas sobre o bem-estar das mulheres considerando a nossa capacidade para decidir não são tocados? (HUNT, 1997, p. 71). Em uma perspectiva da teologia patriarcal o professor Joel (C/EM) retrata a adesão ao posicionamento da igreja sem se sentir provocado por posições divergentes.

Como a minha experiência, em sua grande maioria, se refere a Ensino Religioso em escolas confessionais, instituições católicas, principalmente, assuntos como o aborto entram no programa, mas tem sempre uma abordagem a partir da doutrina católica, da visão cristã; sempre com o referendo dos jovens poderem trazer questões, poderem fazer e tomar posições diferentes, mas a gente tem um ponto de vista de onde parte.

A condenação do aborto pelo catecismo da Igreja Católica nega as mulheres o direito de exercer sua capacidade moral de tomar decisões. Em contradição com seus próprios ensinamentos, a igreja lhes está negando o direito de recorrer à própria consciência em caso de dúvida. O catecismo da Igreja Católica, recém-publicado, afirma: "O homem (a Igreja quando fala homem, se está referindo a mulheres também) tem o direito de agir com consciência e liberdade, a fim de tomar pessoalmente as decisões morais. "O homem não pode ser forçado a agir contra sua própria consciência, sobretudo em matéria religiosa." (Parágrafo 1782). A pergunta a ser feita é: não estão agindo com consciência e liberdade as mulheres e exercendo sua capacidade de tomar decisões morais, quando avaliam em determinado momento que não têm condições para trazer um filho ou uma filha, ao mundo? (NUNES, 1995, p.4).

Desconsiderar essas questões é priorizar uma teologia que não tem interesse em dialogar com as experiências e decisões das mulheres e nega desta forma sua condição humana de criatura livre feita a imagem e semelhança de Deus. Da mesma forma, que o professor Joel (C/EM), a professora Dilma (P/EFM) confirma a teologia patriarcal no ensino religioso ao apresentar a Bíblia como princípio a ser seguido:

A nossa fala não é pra termos embates, é pra termos crescimento. Então, a visão de cada um é ouvida, é aceita. Só que, como eu já coloquei a gente sempre observa o que a Bíblia diz... considerando que a Bíblia é a nossa regra de fé, o que é que Deus fala sobre isso. Então, a gente analisa o contexto, a cultura da época, e como a gente pode contextualizar a Bíblia, sem depreciar a verdade do princípio estabelecido nela, respeitando o nosso contexto, e qual é o objetivo que Deus realmente quer colocar. Porque é um livro que até hoje existe. E se a gente for descartá-lo como um livro de fé, alguns podem até fazê-lo; agora, como um livro de princípios, é inegável que ele respalda muitas ações da humanidade hoje.

A professora Dilma (P/EFM) considera que os princípios éticos estão fora da história, mesmo quando ela estabelece um estudo da cultura este é feito analisando os valores ali pensados como expressão do desejo de Deus para toda a sociedade em qualquer lugar e tempo. Essa teologia moral que julga em nome de Deus é o oposto da ética do amor que se concretiza na vida cotidiana, no dialogo para perceber as dores que as mulheres trazem. A teóloga feminista Hunt (1997, p.73) considera que algumas suposições devem ser feitas de forma a se fazer perguntas considerando o bem-estar das mulheres como

Qual a situação econômica e política dentro da qual estas mulheres exercem sua reprodução responsável? Quais são os modelos de família e comunidade que estão prementes e que são sonhados em sua sociedade? Qual é a natureza de suas alianças e/ou das situações comunais dentro da qual receberão novas crianças? Como poderemos melhorar as condições materiais em nossas sociedades para que queiramos receber novas vidas?

Em uma teologia centrada na mulher, as perguntas e as regras do jogo mudariam de forma a favorecer um maior diálogo com o sentimento e as inquietações que as mesmas trazem, considerando suas experiências. Em uma perspectiva feminista o importante para a teologia é trabalharmos juntas com as mulheres, captando sua dor e sua sabedoria. Discutir esta realidade no DER em uma perspectiva feminista ainda implica em educar novos e atuais professores/as para a inserção de um novo olhar, em que o confronto com a doutrina se faça presente com as questões trazidas pelas mulheres.

A situação limitada para uma reflexão crítica sobre essas questões se faz notaria ao não fazer parte do programa da disciplina de algumas escolas, como informa o professor Jair (C/EF) que alguns assuntos polêmicos na área da sexualidade nem fazem parte do

programa, no entanto se mantém uma abertura para discussões quando estes temas (aborto, homossexualidade) emergem em sala de aula.

Olha, geralmente é o seguinte, não são assuntos que eu trato. Na disciplina são tratados assim, um conteúdo específico. Agora existem, por exemplo, conteúdos que, nas entrelinhas surgem questões desse tipo. Por exemplo, camisinha. Camisinha é uma questão que às vezes bate forte aí, por conta da posição da igreja em relação à camisinha. Mas como em sala de aula o Ensino Religioso ele não é doutrinário, apesar de a gente trabalhar numa escola católica, a linha não é de doutrina. Porque o Ensino Religioso visa o quê? Justamente é despertar o senso religioso, não é doutrinário, porque inclusive acolhe pessoas de varias denominações religiosas na escola. São tratados, assim, do ponto de vista da compreensão do posicionamento que eles trazem. Eles não deixam de ter voz e nem vez na sala de aula; eles se expressam; eles se posicionam. Agora, quando a gente fala, por exemplo, quando se toca no assunto do aborto na aula, o importante eles perceberem é o seguinte: que nenhuma condição ou situação que atente contra a vida ela é bem vista. Não é verdade? Porque às vezes o que é que eles ficam presos? Eles ficam presos, assim, a posicionamentos e falas evasivas, sem fundamentação, porque a imprensa divulga uma coisa, aí ouviu alguém falar, por exemplo: “ah, se não abortar, muitos menores de rua existirão”. Aí, o trabalho de religião nesse momento é o da conscientização de uma relação sexual responsável, segura, respeitosa, para que o aborto não seja a consequência da atitude irresponsável. Mas não de a fala deles ser reprimida.

Ao retratar a questão do aborto, é possível perceber que não se busca apresentar idéias divergentes na sala de aula como forma de estimular um posicionamento com um maior leque de informações que se contrapõe a doutrina da igreja. A escuta feita ao pensamento do aluno não se faz de forma provocativa, no sentido de estabelecer uma pesquisa sobre o tema, mas de questionar as impressões primárias que se estabelecem em função da mídia. Sem uma didática que problematize as verdades apresentadas pela sociedade se estabelece um discurso genérico que responde ao desejo de mundo ideal e não se coaduna diante dos acontecimentos concretos da vida, nas situações em que algumas escolhas inesperadas precisam ser feitas.

No Brasil e no mundo, as mulheres são condicionadas ao papel da maternidade. Ser mulher e ser mãe se confunde num só papel, por vezes. A teologia mariana reforça uma valorização acentuada desta condição. Por um lado e por outro, a sociedade mantém uma política negadora da maternidade pela forma como se organiza economicamente. Ao lidar com a realidade do aborto, a escola mantém a visão unilateral que culpa a mulher judicial e religiosamente sem refletir o que se passa nos porões da sociedade diante desta atitude se produz uma violência que silencia sobre as ambigüidades humanas e sociais (JARSCHEL, 1994, p.64).

A partir de uma ética feminista, Gebara (1997, p.70) sistematiza três pontos para repensar a questão do aborto sendo discutida e vivida em grupo solidário: contextualização dos problemas como exigência ética; diálogo em busca de respeito e consenso; respeito à “solidão” da outra como valor ético. Primeiro, contextualizar o problema significa situar as questões em sua textura histórica, social e pessoal. Isto implica também num esforço de escuta e numa postura pessoal de me colocar no lugar da outra. A contextualização dos problemas me ajuda a perceber que nem sempre os princípios absolutos são decisivos nesta ou naquela situação, mas o diálogo, o esclarecimento mútuo, a compreensão recíproca é que se torna a base para as decisões.

O segundo elemento para uma ética feminista é a atitude do diálogo, contrapondo-se à lógica individualista da não intervenção. Neste sentido, o convite é para um processo educativo que ao dialogar sobre nossas questões, nossos problemas provoquem nossa sensibilidade para um treinamento na escuta e na ‘opinião’ sobre a situação que nos é apresentada. Isto pode ser uma forma de pouco a pouco nos prepararmos a assumirmos atitudes cada vez mais distantes do julgamento e dos dogmatismos das éticas patriarcais.

O terceiro elemento discutido por Gebara é o respeito à solidão da outra como valor ético. O termo “solidão” é entendido como espaço interior a ser conquistado por cada pessoa e particularmente pelas mulheres. A sociedade está estruturada de forma a sempre obedecermos a vozes exteriores a nós e nos capacita muito pouco para escutarmos nossa própria voz, nosso corpo, nossos sentimentos. O desenvolvimento dessa dimensão de solidão torna-se uma condição para sairmos dos múltiplos processos de alienação nos quais vivemos. Desse modo, estaríamos mais fortes e preparadas para não nos identificarmos com as verdades pronunciadas sobre nós quer pelas instituições políticas e econômicas, quer pela cultura, quer pela religião que assumimos. O convite de uma ética feminista é de tomarmos o desafio de pensar sempre de novo quem somos e quem queremos ser.

Diante de um número crescente de mortes de mulheres por abortos assépticos, no Brasil onde o acesso a procedimentos seguros e higiênicos é ilegal e/ou proibido economicamente, a necessidade de uma educação sexual, para formar para uma percepção da contracepção nas quais as escolhas possam ser feitas considerando a qualidade de vida das mulheres torna-se para a teologia feminista fator preponderante para a discussão em sala de aula sem respostas pré-concebidas e também os debates devem fortalecer a capacidade crítica de um posicionamento em relação a reforma legislativa e social do nosso país no sentido da despenalização do aborto.

Nunes (1998), coordenadora da ONG Católicas pelo direito de decidir tem insistido na luta das mulheres para serem ouvidas, quando a questão do aborto é apresentada considerando unicamente a figura do feto. A liberdade de expressão do pensamento em um contexto democrático deve ser assegurado a Igreja Católica, assim como a todos os outros grupos religiosos para que se posicionem em questões que ainda não se tem consenso.

No entanto, deve-se recordar na mesma linha de defesa das liberdades democráticas, que o Estado brasileiro caracteriza-se, constitucionalmente, como desvinculado de qualquer credo religioso. As leis que regulam a sociedade brasileira devem, portanto, refletir essa laicidade. O Estado não pode regular-se por definições religiosas. Entretanto, muitos dos argumentos contrários à liberdade de decisão das mulheres, no campo reprodutivo, embora se apresentem como provenientes de um campo laico são na verdade, expressão da moral religiosa.

Discutir sobre o próprio corpo, a sexualidade e o aborto no ensino religioso são ainda muito difíceis, por estes temas terem sido considerados por muito tempo como pecado e perdição, caminho que afasta de Deus, e muitas outras condenações que impedem que muitas pessoas – até hoje – consigam falar sobre isso. Atualmente, estas condenações estão ganhando reforço de setores conservadores das mais diversas igrejas, o que requer nossa atenção, pois são reações às conquistas de direitos dos movimentos sociais (JURKEWICZ, 2007, p.39).

Para o professor/a de ensino religioso trabalhar esses temas em instituições patriarcais é um desafio, no sentido de provocar para reflexão de posicionamentos divergentes do instituído, além de contribuir para que o grupo tenha consciência da necessidade de políticas públicas que respeitem a autonomia e o direito de decidir das pessoas. Que o direito de decidir seja levado em conta em conteúdos e práticas de todas as áreas das políticas públicas – educação, saúde, trabalho, segurança, etc. - visando superar todas as formas de discriminação e desigualdades.

3.5.5 Violência doméstica

Os professores/as, ao serem abordados sobre se desenvolvem alguma atividade reflexiva sobre a violência doméstica em sala de aula expressaram na sua maioria não terem ainda atinado para a problemática. A proporção epidêmica que tem assumido a violência

doméstica em nível mundial levou a uma campanha das Nações Unidas, em 1998, pelos direitos humanos das mulheres e das meninas, apontando para novas propostas educacionais no relacionamento entre homens e mulheres (DEIFELT, 1999, p.52).

Apesar da visibilidade dada ao tema pelos movimentos feministas, organizações internacionais e a própria mídia, os professores/as ainda tendem a não considerar a questão da violência, perpetuando e reproduzindo estruturas de poder em função da falta de questionamento. O caso da violência doméstica é emblemático das relações assimétricas de poder entre mulheres e homens, onde a violência é tanto a manifestação como o recurso empregado para garantir o poder físico, econômico, psicológico e social masculino. No grupo pesquisado, apenas duas professoras, uma católica e a outra protestante, declararam desenvolverem uma atividade neste sentido. Sandra (C/EFM) declara:

E por incrível que pareça eles sofrem, eles vêem alguns pais agredindo as mães, vêem as mães agredindo suas secretárias, vêem as mães discutindo e agredindo verbalmente vizinhos, certo? E vêem inclusive posturas das mães de forma de discriminação, de violência, com relação até as vezes a namorados e namoradas que eles tem. Então o que é que eles fazem? Eles verbalizam isso na sala de aula. Quando a gente traz essas realidades para a discussão. E aí o que é que nós fazemos? Nós estamos desenvolvendo com todas as disciplinas, não é somente ER, um conteúdo transversal chamado “Por uma cultura de paz”, tem um tópico que fala sobre por uma cultura de paz em relação a mulher. E aí nós abordamos questões que envolvem violência, com relação ao universo feminino; e quais são os caminhos as possibilidades de você construir uma nova realidade. E eles aparecem naqueles casos, por exemplo, em que os pais são alcoólatras, que discutem, que batem nas mulheres, eles falam muito na questão da superação, com a questão da possibilidade de ter um acompanhamento psicoterapêutico, eles falam muito disso. Eles comentam com relação a mulher desenvolver uma espécie de manifestos e que esses manifestos sejam de fato trazidos a opinião pública, e essa opinião pública deve ser levada ao Ministério Público, entendeu? Como se fosse uma posição deles. E com a Lei Maria da Penha, eles tem feito um estudo junto com o professor de história trazendo esta realidade. E fizeram uma espécie de um clip com músicas, mostrando quais são as possibilidades de se reverter esse quadro. Avisar a polícia, estar trazendo a tona para as famílias, procurar pessoas dentro de sua própria escola que eles possam desabafar e contar esses fatos. São coisas bem próximas da vida deles, e isso eles fazem, já fazem isso.

Um dado relevante é a atividade interdisciplinar com o tema “Por uma cultura de paz,” apresentando um ER integrado ao projeto pedagógico da escola, criando uma relação de maior amplitude e profundidade sobre o tema trabalhado sobre vários ângulos: a violência se inscreve em vários âmbitos da relação entre pessoas, e assim, a discussão desse tema é uma forma de compreender os mecanismos de sustentação ideológica que justificam e mantêm a violência, para possibilitar outros comportamentos nas relações sociais.

A violência doméstica se perpetua, em grande parte, pela manutenção de estereótipos de papéis sexuais, em que a cultura define previamente no que consistem atitudes masculinas e femininas. O masculino é identificado pela agressividade, dureza, dominação e iniciativa e atuação no mundo público, ao passo que a mulher é restrita à passividade e acomodada a esfera doméstica. Estes padrões de conduta não implicam que todas as mulheres e homens ajam de acordo com eles, mas são estereótipos recorrentes quando se definem comportamentos normativos (DEIFELT, 1999, p.52).

Compreender como as dinâmicas e normas de gênero estão relacionadas ao uso da violência contra a mulher é uma forma de desconstruir estes estereótipos que moldam as identidades de homens e mulheres para relações sociais nas quais as identidades possam emergir na sua pluralidade e complexidade, eliminando as fixações binárias que determinam hierarquias e gera violência na relação do casal. Nenhum homem nasce violento. Eles aprendem a ser violentos através de mensagens que recebem do meio social. Violência é a maneira que muitos homens aprendem a resolver seus conflitos e manter o domínio sobre outra pessoa. O alcoolismo, que muitas vezes é visto como um fator preponderante gerador da violência, não é o elemento que justifica a atitude agressiva. O cuidado sobre esta debilidade deve ser visto integrado a vários fatores, a violência doméstica é um deles. A dinâmica da escola em provocar atitudes que promovem uma atuação dos adolescentes no sentido de inibir a propagação de atitudes violenta apresenta um ensino-aprendizagem que se constrói integrado aos problemas do cotidiano e busca interferir sobre eles. A falta de preparo pode ser uma das justificativas para o não trabalho com esta questão em sala de aula, como fica explicito na fala da professora Dilma (P/EFM) ao mencionar como aborda a questão:

Chega e às vezes a gente percebe que a gente não está preparada pra isso, porque já tivemos inclusive alguns alunos que chegaram para mim, não em público, mas em particular, e já se colocaram que estão numa situação de conflito em casa com os pais, e que é tudo abafado, e esse sufoco de vida que é está no meio de pessoas que eles amam, esses são conflitos que normalmente chegam até nós. A escola normalmente, via sala, faz um trabalho. No caso eu e a professora Silvana, de missões, a gente faz um trabalho de ouvi-los. Preparar situações para o diálogo. Depois a gente faz e retoma. Normalmente eles colocam: “olhe professora, eu tenho tal e tal caso de uma pessoa que eu conheço...” E depois a gente percebe que eram conflitos que eles tinham em casa, e que eles tinham necessidade de colocar. E quando eles colocam e percebem que outras pessoas colocam, eles não se sentem sozinhos no mundo, eles sabem que outras pessoas passam por essas violências, por esses tipos de violência, e variáveis. E aí começam a se colocar. Alguns não dão “nomes aos bois”, eles colocam as experiências. Mas o fato de eles retratarem, falarem, a gente percebe que eles ficam mais tranquilos. Eles não se sentem tão sozinhos, eles dividem isso. Alguns a gente percebe que são muitos tímidos, às

vezes chegam até violentos, porque é uma arma de defesa. Então, a escola está muito atenta a isso, e eu procuro fazer apoio. Então, eu aprendi a amá-los. A gente vê cada coisa assim, que às vezes você chega desanimada, o que fazer? Mas eu já aprendi que não basta você chegar com uma palavrinha. Basta você escutá-los e ajudá-los a direcionar as situações e vê que não estão sozinhos no mundo, e que pode ser revertido pela forma de postura deles, aí (?)

A falta de preparo salientada pela professora Dilma reporta à necessidade de maior atenção para lidar com a questão da violência no espaço percebido como seguro, ao considerar o mundo ideal. O real assusta com seus conflitos e debilidades cotidianas e mostra como esta professora apesar de trabalhar a situação ainda se sente impotente diante das questões, pois a teologia patriarcal, ao idealizar a realidade, se distancia da sua dura concreticidade e assim não busca compreender a dinâmica inserida nas relações de gênero que provocam os transtornos na vida das mulheres.

Os estudos de Walker (*apud* DEIFELT, 1999, p.58) sobre a violência doméstica têm demonstrado que esta apresenta ciclos em três fases: tensão, explosão e lua-de-mel. Na fase da tensão, a mulher tenta se adequar ao padrão de comportamento que imagina ser aceitável pela família, religião e pelos costumes. Na fase da explosão, a mulher toma consciência de que ela não tem controle sobre essa situação. É nesta fase que provavelmente ela procura ajuda, levando muitas vezes à ruptura do relacionamento. A terceira fase é a lua-de-mel, que se expressa na tentativa de reconciliação. Neste momento, o homem retoma atitudes carinhosas, promete nunca mais bater na mulher, mostra-se arrependido e disposto a encarar mudanças. Outro estudo de Dobash e Dobash (*apud* DEIFELT, 1999, p.62) mostra que nem sempre o período de calma temporária se criava um clima reconciliador e que o período de explosão podia ser seguido por outro, de terror ao invés de lua-de-mel.

Debater essa realidade é ajudar a refletir sobre os modelos de família, levando o grupo a uma compreensão crítica para que as rupturas familiares sejam possíveis, quando necessário e, além disso, promover uma visão preventiva ao não ignorar os primeiros sintomas na fase inicial do relacionamento, considerando o comportamento que o homem estabelece com ela ou com outras pessoas. Nessa seqüência, perceber se a convivência da família do jovem é autoritária ou machista contribui para que as jovens estejam atentas à possibilidade do mesmo querer adequar sua companheira ao padrão anterior de família. Construir um senso crítico é de algum modo auxiliar as jovens a não caírem nas armadilhas de uma visão romântica, ao acreditar que seu amor conseguirá transformar o temperamento violento do homem.

O ER enquanto espaço de discussão dos problemas que emergem no cotidiano pode ser um lugar privilegiado para educar homens e mulheres no sentido de compreender como foram construídos os estereótipos de gênero para uma atuação social de maior liberdade nos quais os comportamentos e sentimentos de homens e mulheres estejam livres das dicotomias de homem dominador e mulher submissa, para a valorização de humanos que se constroem conscientes da suas possibilidades de estar no mundo, buscando nas respostas provisórias a força necessária para administrar as debilidades de nossa história e assim fortalecer o grupo para práticas mais efetivas de prevenção, condenação e denuncia desta situação propondo aos alunos posturas de um pensar que se transforma em ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do ensino religioso tem se refeito de caminhos autoritários e disciplinadores. A história do ensino religioso avançou de uma perspectiva proselitista cristã para o estudo da diversidade da cultura religiosa dos brasileiros, assegurada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 5692/96, como forma de incluir e compreender os sentidos que os vários grupos constroem para se relacionar com o sagrado. Esta nova possibilidade de leitura ajuda os/as adolescentes a construir uma visão relativa das construções culturais. Essa prática pedagógica será relevante na medida em que pode fazer intersecções com gênero e etnia, e assim apresentar como a interconexão de poder econômico, social e religioso determinou construções diferenciadas que favoreceram uns grupos e não outros.

A teologia tradicional construiu o discurso religioso de forma androcêntrica e assexuada apresentando as idéias de forma neutra como expressão da vontade divina, ao mesmo tempo em que negou a participação das mulheres na sociedade enquanto seres com igual capacidade dos homens e restringiu-as ao espaço doméstico, considerado inferior. Por outro lado, a própria Teologia Feminista apresenta a resistência das mulheres desde o início do movimento cristão e desarticula a estrutura de submissão das mulheres manipulada por redatores bíblicos. Suspeitar e recriar a hermenêutica androcêntrica desestabiliza a ordem proposta e provoca novas perguntas ao texto a partir da experiência.

A perspectiva de gênero na DER pode ser assegurada pelos/as professores/as como forma do grupo entender que é possível fazer outras leituras, que foram negadas por muito tempo por aqueles que se utilizaram do poder para controlar os corpos, estabelecendo normas e naturalizando modelos que aprisionam homens e mulheres a uma identidade delimitada de forma estereotipada. A Teologia Feminista, ao desenvolver a discussão das relações de gênero, destaca a experiência, o cotidiano enquanto *locus* privilegiado da análise e, a partir da vida concreta, questiona a formulação abstrata de Deus, presente na teologia tradicional.

A utilização da categoria de gênero neste estudo para percepção das construções históricas e culturais possibilitou o questionamento da educação religiosa como discurso que vincula as identidades de homens e mulheres de forma dicotômica e excludente, negando a pluralidade do gênero humano. Essa visão tem sido amparada na prática educativa do ensino religioso nas escolas confessionais. Entre grupos protestantes esta atitude esta assegurada com a utilização dos textos bíblicos em uma leitura tradicional impossibilitando qualquer debate

sobre a homossexualidade. Neste grupo, só a professora Jane (E/F) expressa uma maior abertura para questionar os estereótipos construídos para homens e mulheres. Por outro lado, entre os católicos a discussão sobre temas polêmicos como homossexualismo se fez com maior abertura a partir das provocações feitas pelo grupo. Entretanto, o estudo sistematizado da questão ainda não faz parte da reflexão dos/as professores/as.

A abordagem das normas e valores universais, situando-os em realidades concretas, pelas teóricas feministas, de forma a captar como os valores, está conectada às relações de poder ainda não esta inserida na prática educativa da disciplina. Desse modo, a compreensão que, tanto na dinâmica do discurso sobre gênero, ou sobre sexualidade, as identidades são sempre construídas não se apresenta. Desconstruir as oposições binárias, aumentando as possibilidades para o exercício das identidades tanto do masculino como do feminino, tornando a visão dual e universalista da biologia questionável é um desafio que pode ser assumido nos encontros e seminários de especialização para os/as profissionais da disciplina. Scott (1991, p.14), neste sentido, enfatiza a importância de discutir as formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre as identidades masculinas e femininas.

Segundo Stroher (2008, p. 45), as discussões atuais sobre a relação educação e a disciplina ensino religioso são pertinentes, já que o contexto sociocultural prioriza uma educação para a diversidade. A proposição da diversidade e das diferenças, tanto como desafio político, quanto conceitual, surge a partir dos discursos e das ações pela igualdade. Pensar as diferenças traz à tona a questão das identidades e põe em evidência as diferentes composições e formas de ser, organizar-se, interagir e viver do ser humano.

Mais do que perceber, reconhecer ou aceitar as diferenças de gênero, é preciso também examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas. Deve-se suspeitar e problematizar o aparato teórico que regula a sexualidade através do policiamento e da censura de gênero. E, neste sentido, desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino é uma forma de implodir a lógica do pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros.

A utilização da Bíblia para respaldar uma visão preconceituosa em relação aos homossexuais é uma das formas mais insidiosas de agressão aos seres humanos na educação em nome de Deus. Conseqüentemente, busca-se influenciar a identidade fundamentada em valores religiosos de forma a-histórica, abstraída das reflexões das questões relacionada à

afetividade. Neste caso, o que fica explícito, com a atitude dos professores/as, é que a construção da visão de mundo dos alunos não problematiza o desejo, delimitando este dentro da estrutura do biológico, fomentando, de acordo com Butler (2003), uma heterossexualidade compulsória.

Uma educação tendo por base este ensino conduz muitas pessoas que não estão dentro da norma da heterossexualidade pregada pela instituição a viver com conflitos, se sentindo culpada pelo seu desejo, se sentindo condenada, em pecado diante de Deus e da sociedade. O desafio para a DER está em criar um ambiente de liberdade na qual as pessoas escutem os relatos de vida, a partir das experiências e dos sentimentos de homossexuais, libertando o desejo e denunciando a violência sofrida pela negação da dignidade do desejo (ROESE, 2000, p.70).

A compreensão de gênero como uma forma contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras, um modo da pessoa situar-se em e através destas normas, um estilo ativo de viver o corpo no mundo, pode ser aprofundada pelo educador/a de ensino religioso de modo a reverter o silêncio pedagógico em relação ao homossexualismo que produz vários problemas, na medida em que os alunos/as escondem sua posição identitária não acatada pelo grupo (SAFFIOTI, 1992, p.189).

No ensino religioso, ressignificar a sexualidade na relação de gênero possibilita uma compreensão de como as atitudes e práticas sexuais foram sendo construídas na história, produto do processo de aprendizagem, não só em termos sexuais, mas no conjunto de comportamentos, atividades e relações sociais (STROHER, 2000, p.22).

A inserção da categoria de gênero na disciplina ensino religioso acontece ainda de forma incipiente. Os professores Joel (C/EM) e Jair e as professoras Jane (P/EF), Sandra (C/EFM) e Sara (C/EFM) apresentam em sua organização do programa e na discussão em sala de aula uma preocupação em estar tematizando algumas questões de gênero como as relações de poder assimétricas sedimentadas pelo discurso religioso e social. A discussão em sala de aula na DER pouco considera de forma sistematizada as conquistas da teologia feminista ao questionar a hermenêutica androcêntrica na leitura do texto. Nas falas já consideradas pelos/as professores/as nesta dissertação, o que muitas vezes acontece como expressão de avanço nas aulas é o fortalecimento do já aceito como espaço conquistado

socialmente das mulheres. A tentativa é de mostrar para o/a adolescente que o texto não é anacrônico, mas foi lido de forma distorcida.

O papel do professor/a como problematizador/a das realidades se torna fundamental para desafiar o mundo assentado do adolescente que, na maioria das vezes, absorve idéias do seu meio sem profundas elaborações. Provocar o pensamento divergente é convidá-lo a repensar modelos e tomar consciência das construções sociais. A cultura tenta domesticar e uniformizar a sexualidade, pois regulando a sexualidade da população é possível controlar as reações das pessoas. A sexualidade está relacionada às relações de poder (MUSSKOPF, 2004, p. 152).

Assim sendo, a reflexão em torno da homossexualidade pode contribuir para que alunos/as possam perceber que vivemos nossos corpos de formas diferentes e que estamos sempre construindo e reconstruindo essas formas, daí a necessidade de perceber a diversidade das formas de viver a sexualidade. No ensino religioso, uma forma de educar numa perspectiva libertadora é desenvolver um trabalho de desconstrução de textos que condenam a homossexualidade na Bíblia como forma de liberar o texto do fundamentalismo que determina a mensagem a partir do escrito negando os fatores histórico-sociais. E, por fim, o desafio de escutar o texto a partir das experiências diferenciadas que os grupos de gays e lésbicas fazem de sua realidade.

Considerando o embate com a teologia tradicional, a teologia feminista desenvolve uma hermenêutica bíblica que considera as experiências de gays e lésbicas como iluminadoras do próprio texto. Esta leitura pode descobrir outras mensagens que os textos bíblicos trazem, por partir de outro ponto de vista, de pressupostos diferentes (MUSSKOPF, 2005, p.92). Através destas releituras a disciplina ensino religioso pode contribuir para que se desenvolva no processo de ensino aprendizagem a postura de um pensar aberto que descobre a educação enquanto uma rede que tece caminho mediado pelo corpo. A vivência da religiosidade e dos valores espirituais deve estar encarnada em valores corporais. Partir do corpo é percebê-lo no centro de todas as relações, de onde partem todos os problemas e as possíveis soluções, e assim desenvolver uma educação atenta as redes de poder que tenta domesticá-lo e normatizá-lo.

Quanto ao tema aborto, o posicionamento de todos foi contrário à prática, aceitando o posicionamento de defesa da vida. A diferença em relação a essas questões continua na forma de abordar o tema entre católicos ainda há maior abertura para posicionamentos contrários,

enquanto que entre protestantes a discussão muitas vezes nem existia, como se fosse lugar comum o pensamento condenatório desta questão não havendo necessidade de maiores problematizações. Exceção feita à professora Jane, protestante, e docente do ensino fundamental.

A discussão sobre o aborto feita pelos/as professores/as tem como base o princípio de respeito a vida, sem dialogar com a vida das mulheres, agindo de forma autoritária e excludente em nome de Deus. A questão pertinente posta pela teóloga Ivone Gebara (1997, p.67), é que os princípios precisam ser estabelecidos em diálogo com as diferentes culturas, os diferentes grupos sociais, as diferentes pessoas, os diferentes problemas. Importa, portanto, compreender que a universalidade de nossas aspirações é vivida no concreto de nossas possibilidades de vida.

Com as problemáticas que emergem das experiências dos/as adolescente, a teoria de gênero pode ajudar a analisar a teia de relações sociais que compõem o cotidiano das pessoas. Revertendo as categorias essencialista e a-histórica para leituras históricas, mais unitária do texto religioso, superando os dualismos de todos os tipos presentes em nossas vidas. A educação não pode estar alicerçada em uma estrutura fechada em busca das respostas já dadas pela humanidade, mas deve ajudar o/a adolescente a exercitar o pensamento como um instrumento do seu pensar o mundo, provocando novas perguntas no processo ensino-aprendizagem. A proposta é, então, contribuir para uma aprendizagem significativa, considerando que o conceito de gênero está inserido nos estudos atuais sobre a formação das identidades sexual e de gênero.

Todavia, um maior aprofundamento dessas questões só será possível nas faculdades teológicas e de Educação Religiosa. A força da teologia tradicional que pauta e ainda determina o discurso dos cristãos tem nas instituições religiosas uma grande aliada com seu poder econômico e acadêmico estruturado. Reverter essa forma de pensar para outras leituras só se torna possível nas próprias brechas abertas no instituído. A presença da disciplina gênero e religião na Faculdade Batista Brasileira é um exemplo dessa brecha.

O fortalecimento da teologia feminista tem se mantido nos confrontos em sala de aula nas faculdades teológicas, nos encontros e congressos de teologia feminista. A desconstrução da teologia tradicional tem crescido com a participação de mulheres e homens que estão comprometidos em novas reelaborações deste discurso que foi pensado por muito tempo por

homens que colaboraram com suas idéias como um dos mecanismos para apoiar ideologicamente uma estrutura desigual em nome de Deus.

Diante do mundo, nosso papel enquanto educador/a deve ser de refazer incessantemente as verdades construídas e constituídas como forma de não nos adaptarmos a modelos pré-estabelecidos que cerceiam nossa inserção no mundo. Que no processo educativo o prazer em pensar o mundo possa desencadear as possibilidades emergentes, no sentido de mantermos vivo um potencial transformativo da sociedade. A opção é assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições e sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas. Essa abertura não deve significar que não temos verdades para lutar por elas, mas que estas estão abertas para possíveis reestruturações (LOURO, 2007, p.42).

A provocação feita aos educadores/as está em repensar sua prática, sua identidade frente aos desafios apresentados na pedagogia através da Teologia Feminista ao levantar suspeita em relação à neutralidade dos conteúdos e como esta contribui para produzir um tipo de identidade e não outra. Desse modo, a relação entre pedagogia e teologia pode ser fertilizada com novas perguntas, que provoque a sensibilidade para perceber o mundo através da dor e das alegrias que cotidianamente as pessoas tecem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* São Paulo: Autores Associados, 2007.
- ALVES, Gilberto Luiz. *O Seminário de Olinda*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIAS FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BARRERA, Julio T. *A Bíblia cristã e a Bíblia hebraica*. São Paulo: Paulus, 2004.
- BELLO, José Luiz de Paiva. *Historia da Educação no Brasil: período pombalino (1760-1808)*. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb02.htm>> Acesso em: 08 fev. 2008.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. São Paulo: Nova Fronteira, 1980 v.2.
- BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Trad. José Carlos Barcellos. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BERGESCH, Karen. *Violência contra a mulher: uma perspectiva foucaultiana*. In: STRÖHER, Marga J; DEIFELT, Wanda & MUSSKOPF, André S. (Org). *À flor da pele: ensaio sobre gênero e corporeidade*. Sinodal: São Leopoldo, 2004.
- BESSE, Susan. *Educação sem emancipação*. In: BESSE, Susan Modernizando a desigualdade. Reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940. São Paulo: Adusp, 1999. p.122-142.
- BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 1996.
- BOBSIN, Oneide. *Instituições religiosas e escola no espaço público*. In: KLEIN, Remi;
- BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, M. C. (Orgs.). *Ensino Religioso: diversidade e identidade: V simpósio de ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. *Ensino Religioso e Educação em Direitos Humanos*. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, M. C. (Orgs). *Ensino Religioso: diversidade e identidade: V simpósio de ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. v.2 Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRENNER, Atalia. *Introdução sobre a Coleção Lendo a Bíblia sob a ótica da mulher*. São Paulo: Paulinas, 2000.

BRAKEMEIEIER, Gottfried. *A autoridade da Bíblia: controvérsias – significado – fundamento*. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003, pp.17-60.

BUTLER, Judith. *Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”*. Cadernos PAGU, (11) 1998, pp11-42.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CALDWELL, Kia Lilly. *Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil*. Revista Estudos Feministas: vol.8, n. 2/2000, p. 91-108.

CARON, Lurdes (Org). *O ensino religioso na nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero*. Revista Estudos Feministas: vol. 10 n.1/2002, p.171-188.

CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2001.

CONTI, Cristina. *Esta Palavra é infiel (I Timóteo 2,9-15)* In: SAMPAIO, Tânia M. V. *O gênero no cotidiano*. Revista Ribla, n. 37, Petrópolis/São Leopoldo: Vozes/ Sinodal, 2000/3, p. 7-14.

DAHLERUP, Drude. *Conceptos confusos, realidade confusa: uma discusión teórica sobre el Estado patriarcal*. In: SASSOON, Anne (Org.) *Las mujeres y el Estado*. Madrid. Vindicación Feminista. 1987.

DEIFELT, Wanda. *A prática da teologia em uma perspectiva feminista: o caso da violência doméstica*. In: ZWETSCH, Roberto E. e BOBSIN, Oneide. *Prática cristã: novos rumos*. São Leopoldo: Sinodal, 1999.

DOLL, William E. Jr. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 200p.

DORNELES, Simone Silva. *O sujeito do discurso: uma leitura de gênero das diretrizes para a educação na Igreja Metodista*. São Leopoldo: EST/ Sinodal, 2007.

DREHER, Martin N. *A Igreja no Império romano*. Coleção História da Igreja, vol. 1, São Leopoldo: Sinodal, 2002.

- DURKHEIM, ÉMILE. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos*. 12 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. *Mulher e pedagogia: um vínculo re-significado*. Salvador: Helvécia, 2005.
- FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloiza (Org). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade, v.1: A vontade do saber*, 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FERRARO, Benedito. Questões contemporâneas para a teologia na perspectiva de gênero. In: *Gênero e teologia: Interpelações e perspectivas*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- FIORINZA, Elisabeth Schüssler. *As origens cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica*. Paulinas: São Paulo, 1992.
- FIORINZA, Elisabeth Schüssler. *Discipulado de iguais: uma ekklesia-logia feminista crítica da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FIGUEREDO, Anísia P. *Ensino religioso, perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FILORAMO, Giovanni e PRANDI, Carlo. *As ciências das religiões*. São Paulo: Paulus, 2003.
- FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 2004.
- FUCHS, Luiz Henri. Identidade e Ensino Religioso: uma relação necessária na educação escolar. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, M. C. (Org). *Ensino religioso: diversidade e identidade: V Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.
- GEBARA, Ivone. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GEBARA, Ivone. Teologia Ecofeminista. *Ensaio para repensar o conhecimento e a religião*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GEBARA, Ivone. *Apresentação: A dança de Eros ou o desejo do É...* In: Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana – RIBLA. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GEBARA, Ivone. *Teologia Feminista e a crítica da razão religiosa patriarcal*. In: NUNES, Maria José Rosado. Florianópolis: Estudos Feministas v.7, n.1-2 1999.

GEFFRÉ, Claude. *Crer e interpretar: a virada hermenêutica da teologia*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIBELLINI, Rosino. *A Teologia do século XX*. São Paulo: Loyola, 1998.

GIDDENS, Anthony. *Raça, Etnicidade e Migração*. In: Sociologia. São Paulo. Artmed, 2005, pp.204-213.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *A produção cultural do corpo*. In: Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Maria Augusta. *Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GOTTWALD, Norman K. *Introdução socioliterária à Bíblia hebraica*. São Paulo: Paulus, 1998.

HANSEN, João Adolfo. *Ratio Studiorum e Política Católica no século XVII*. In: VIDAL. Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Paulinas, 2001.

HANSEN, João Adolfo. *A Civilização pela palavra*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIAS FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilegio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu (5), 1995: pp. 07-41.

HEINEMANN, Uta Ranke. *Eunucos pelo Reino de Deus: Mulheres, Sexualidade e a Igreja Católica*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1996.

HORTA, José Silvério Baía. *O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia: A Educação no Brasil (1930 – 1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

HUNT, Mary E. Ética teológica feminista: um intercâmbio frutífero. In: Mandrágora. *Estudos feministas e cristianismo*, n. 02, São Bernardo do Campo: UMESP, 1995.

JARSCHER, Haidi. *Corpo de mulher, corpo culpabilizado*. In: Mandrágora. Direitos reprodutivos e aborto, n. 01, São Bernardo do Campo: UMESP, 1994.

JUNQUEIRA, Sergio R. A.; CORRÊA, Rosa L. T.; HOLANDA, Ângela M. R. *Aspecto legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sergio R. A. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis:Vozes, 2002.

JURKEWICZ, Regina Soares. *Católicas pelo direito de decidir. Jovens pelo direito de decidir: um início de conversa*, n.1, 2007.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. 3.ed. Petrópolis:Vozes, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- LIBÂNIO, J.B. e MURAD, Afonso. *Introdução à teologia: perfil, enfoques, tarefas*. São Paulo: Loyola, 1996.
- KLEIN, Remi. *Práxis do Ensino Religioso: olhares em perspectivas e novos olhares “em formação”*. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, M. C. (Org). *Práxis do Ensino Religioso na escola*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MACHADO, José Nemésio. *Educação Batista no Brasil: uma análise complexa*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARIANO, Silvana Aparecida. *O sujeito do feminismo*. Florianópolis. Revista Estudos Feministas. 2005, vol.13, n.3, pp.1-12.
- MATTOS, Maria Izilda S. de. *Da invisibilidade ao gênero: Odisséias do pensamento – Percursos e possibilidades nas ciências sociais contemporâneas*. In: *Gênero e teologia: Interpelações e perspectivas*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- MATTOSO, Kátia Maria de Queirós. *Bahia século XIX: Uma província no Império*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.
- MORO, Claudia Cristina. *A questão do gênero no ensino de ciências*. Chapecó:Argos, 2001.
- MUSSKOPF, André Sidnei. *Além do arco-íris – Corpo e corporeidade a partir de I Coríntios 12, 12 – 27 com acercamentos do ponto de vista da Teologia Gay*. In: STRÖHER, Marga J; DEIFELT, Wanda & MUSSKOPF, André S. (Org). *À flor da pele: ensaio sobre gênero e corporeidade*. Sinodal: São Leopoldo, 2004.
- NEPP. Revista eletrônica do núcleo de estudos e pesquisa do protestantismo da escola superior de teologia. v. 9, jan.-abr., 2006. Disponível em : <http://www3.est.edu.br/nepp>.
- NICHOLSON, Linda. *“Interpretando o Gênero”*. Revista Estudos Feministas. Vol. 8, No. 02, 2000, pp. 09-41.
- NUNES, Maria José Rosado. *O direito à antecipação terapêutica do parto em caso de anencefalia: pronunciamento de Maria José Rosado-Nunes, coordenadora de Católicas pelo Direito de Decidir, em audiência do STF*. Brasília, 2008.

NUNES, Maria José Rosado. Gênero, saber, poder e religião. In: Estudos feministas e cristianismo. São Paulo: Mandrágora, 1995.

OLIVEIRA, Plínio Corrêa de. *Há cinquenta anos, êxito eleitoral da LEC*. Disponível em http://www.pliniocorreadeoliveira.info/MAN_19330115_LEC.htm, 1983. Acesso em maio de 2009.

PAIVA, José Maria de. *Igreja e educação no Brasil colonial*. In.: Stephanou, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. I: séculos XVI- XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p.77-91.

PASSOS, Elizete. *Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia*. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher. 1999.

PLETSCH, Rosane. *Categorias relevantes para repensar o conhecimento na perspectiva de gênero e cidadania*. In: STRÖHER, Marga J; DEIFELT, Wanda & MUSSKPF, André S. (Org). *À flor da pele: ensaio sobre gênero e corporeidade*. Sinodal: São Leopoldo, 2004.

PEREIRA, Nancy Cardoso. As relações das relações no romance do livro de Rute – Um estudo bíblico. In: BAESKE, Sibyla (org.) *Mulheres desafiam as igrejas cristãs*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. e GRÉCO P. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PONCE, Branca Jurema. *A presença do ensino religioso no currículo escolar brasileiro*. Revista de Educação CEAP n.21/junho, Salvador, 1998.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

REIMER, Ivoni Richter. *Gênero: da desigualdade à emancipação?* Publicação virtual da Koinonia, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escola*. 18ª ed. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *Mulheres educadas na colônia*. In: Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.) São Paulo: Ed. Universidade, 2001.

ROESE, Anete. *Sexualidade e homossexualidade na Bíblia*. In: Revista de Estudos Bíblicos n.66. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAFFIOTI, Heleith. *“Rearticulando Gênero e Classe”* In. A. O. Costa & C. Bruschini (orgs.), *Uma Questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAMPAIO, Tânia Maria. *Considerações para uma hermenêutica de gênero do texto bíblico*. In: SAMPAIO, Tânia Maria. *O gênero no cotidiano*. Revista Ribla, n. 37, Petrópolis/São Leopoldo: Vozes/ Sinodal, 2000/3, p. 7-14.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. *Pedagogias feministas: uma introdução*. (Apostila), 2002.

SARDENBERG, Cecília M. B. Estudos Feministas: um esboço crítico. In: Célia Gurgel (Org.) *Teoria e práxis dos enfoques de gênero*. Salvador: REDOR-NEGIF, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil*. In: Stephanou, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. I: séculos XVI- XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

SCHOCK, Marlon Leandro e KLEIN, Remí. *A religiosidade humana*. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, M. C. (Org). *Práxis do Ensino Religioso na escola*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B.; COSTA, Vanda Maria R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Recife: SOS-Corpo, 1991.

SCOTT, Joan W. *A cidadã paradoxal*. As feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SHOIHET, Rachel. *Violência simbólica, saberes masculinos e representações femininas*. Revista Estudos Feministas. Vol.5, n. /1997. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Uma introdução as teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. História e memórias da educação no Brasil. Século X, vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STROHER, Marga J. Corpos, poderes e saberes nas primeiras comunidades cristãs: uma aproximação das “Cartas Pastorais”. In: STRÖHER, Marga J; DEIFELT, Wanda & MUSSKOPF, André S. (Org). *À flor da pele: ensaio sobre gênero e corporeidade*. Sinodal: São Leopoldo, 2004.

STROHER, Marga J. *Gênero entre diversidade e identidade: alguns desdobramentos possíveis*. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, M. C. (Org). *Ensino Religioso: diversidade e identidade: V simpósio de ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

STROHER, Marga J. *Corpos educados, sexualidades construídas*. Revista de Estudos Bíblicos. Petrópolis: Vozes, 2000.

SUAIDEN, Silvana. Questões contemporâneas para a teologia – Provocações sob a ótica de gênero. In: *Gênero e teologia: Interpelações e perspectivas*. São Paulo: Paulinas, 2003.

TILLICH, Paul. *História do pensamento cristão*. São Paulo: ASTE, 2000.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia da educação*. São Paulo: Atual, 1997.

TOWNES, Emilie. Memória e experiência na teologia feminista. In: *Gênero e religião: um caleidoscópio de reflexões*. Mandrágora - Núcleo de Estudos Teológicos da Mulher na

América Latina. São Bernardo do Campo: Curso de Pós-Graduação em Ciência da Religião. Ano 8, n. 9, 2003.

VELASCO, Carmiña Navia. *Mulher e neoliberalismo*: contribuição para uma leitura bíblica. In: SAMPAIO, Tânia Mara Vieira Sampaio (Org.). *O gênero no cotidiano*. Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana – RIBLA. n. 37. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103 – 114.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 121, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 Fev 2008.

WANDERMUREM, Marli. *Contos e encantos das histórias bíblicas*. In. Mandrágora (Gênero e Religião – Um caleidoscópio de reflexões, n. 9, São Bernardo do Campo: UMESP, 2004.

ANEXOS

FICHA DE INFORMANTES

NOME COMPLETO _____ **IDADE** _____

SEXO Feminino Masculino

1 - Você só trabalha unicamente com educação? SIM
NÃO

2 - Há quanto tempo você trabalha nesta área? Menos de 1 ano 1 ano 2 anos
 3 anos Mais de 3 anos

3- Que disciplinas você já lecionou? _____

4- Há quanto tempo você leciona a disciplina Ensino Religioso?

Menos de 1 ano 1 ano 2 anos mais de 2 anos

5 – Você tem um curso específico de formação religiosa? SIM NÃO Qual?

6- Que modelo de instituição escolar você já lecionou?

Particular Pública Filantrópica Cooperativa Outras

7- Que níveis de ensino você já lecionou a disciplina Ensino Religioso?

Fundamental I Fundamental II Ensino Médio

8 - Você tem formação universitária completa? SIM NÃO Qual?

9 – Que tipo de instituição superior você concluiu seu curso superior?

Pública Privada **Qual foi a instituição?**
_____?

10 – Há quanto tempo você concluiu sua graduação?

Menos de 1 ano 1 ano 2 anos mais de 2 anos

11 – Você tem algum curso de pós-graduação?

SIM NÃO Qual?

12 – Você está ligado(a) religiosamente a alguma igreja?

SIM NÃO Qual?

13 – Você sabe qual linha teológica sua igreja está ligada?

Histórica Renovada Pentecostal Outras _____

14 – Há quanto tempo você faz parte desta igreja?

Menos de 1 ano 1 ano 2 anos mais de 2 anos

15 – Você recebe alguma orientação ou estímulo de sua igreja para ensinar a disciplina Ensino Religioso?

SIM NÃO

16 – Qual o seu estado civil? Solteiro sem filhos Solteiro com filhos

Casado sem filhos Casado com filhos Separado/Divorciado Viúvo com filhos Viúvo sem filhos

17 – Você nasceu em Salvador? SIM NÃO **18 – Caso não tenha nascido em Salvador, há quanto tempo mora aqui?** Há menos de

1 ano

Há um ano Há mais de 1 ano Há mais de 2 anos Há mais de 3 anos

19- Você reside próximo à instituição de ensino que você trabalha?

SIM NÃO

20 – Qual a escolaridade máxima das pessoas de sua casa? Sem escolaridade 1°

grau incompleto EF completo EM incompleto EM completo Curso superior incompleto

Curso superior completo Pós-graduação

21 – Qual a renda familiar da casa onde você mora? Menos de 1 SL 1 SL 2 SL

3 SL

Mais de 3 SL

22 – Qual a sua renda pessoal? Não tem renda Menos de 1 SL 1 SL 2 SL

3 SL Mais de 3 SL

23 - Qual destas atividades você costuma realizar nas horas vagas? ir ao cinema ir

ao teatro alugar filmes ler assistir à TV praticar esportes

ir à igreja

24 – Com que freqüência você lê? (livros, jornais, revistas, textos escolares e outros).

Diariamente uma vez por semana mais de uma vez por semana

Nunca lê

25 - O que você mais lê? Livros Revistas religiosas Jornais Outros

26 – Que livros você possui em casa? Romances revistas livros religiosos
Outros

27– Você acessa à internet? SIM NÃO

28 – Com que frequência você acessa a internet? Todos os dias Uma vez por
semana Duas vezes por semana Mais de duas vezes por semana

29 – Com que finalidade você acessa a internet? _____