

O ensino religioso na escola pública estadual – o difícil exercício da diferença

Laude Erandi Brandenburg*

Resumo: O ensaio apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa sobre concepções epistemológicas essenciais ao Ensino Religioso na rede estadual de escolas do RS. Dentre elas, destaca-se a questão das diferenças na educação e, de modo específico, no Ensino Religioso. O ponto de partida é o amparo na legislação através do respeito à diversidade religiosa nas escolas. Questões como identidade, semelhança, igualdade, tolerância, alteridade, gênero, conflitos e processo coletivo se mesclam na busca de acentos epistemológicos para as práticas no Ensino Religioso. A análise preliminar dos dados da pesquisa de campo em andamento dá conta do panorama epistemológico detectado na revisão bibliográfica até o momento.

Resumen: El ensayo presenta los resultados preelminares de una investigación sobre concepciones epistemológicas esenciales a la Enseñanza Religiosa en la red provincial de escuelas de Río Grande del Sur/Brasil. Entre ellas, se destaca la cuestión de las diferencias en la educación y, de manera específica, en la Enseñanza Religiosa. El punto de partida lo constituye el amparo en la legislación a través del respeto a la diversidad religiosa en las escuelas. Cuestiones como identidad, semejanza, igualdad, tolerancia, alteridad, género, conflictos y proceso colectivo se entrelazan en la búsqueda de pinceladas epistemológicas para las prácticas en la Enseñanza Religiosa. El análisis preeliminar de los datos de la pesquisa de terreno en curso da cuenta del panorama epistemológico detectado en la revisión bibliográfica hasta el momento.

Abstract: This essay presents the preliminary results of a study that is being made of the essential epistemological concepts for Religious Studies in the network of the Rio Grande do Sul state schools. Within these the issue of the differences within education, and in a specific way, within the subject of Religious Studies is highlighted. The starting point is the support that the legislation offers through respect for religious diversity in the schools. Issues such as identity, similitude, equality, tolerance, otherness, gender, conflicts and the collective process come together in the quest for epistemological indicators for the practices within Religious Studies. The preliminary analysis of the data from the field research that is in process covers the epistemological panorama detected in the bibliographical review up to the current moment.

* Docente na Escola Superior de Teologia e na SE – RS. O projeto recebe o apoio financeiro da FAPERGS através da bolsa de Iniciação Científica concedida à aluna Fernanda D. Appelt.

O trabalho trata dos encaminhamentos de uma pesquisa sobre o Ensino Religioso¹ em suas concepções e práticas na rede estadual de escolas/RS. As concepções fundamentais do Ensino Religioso têm como ponto de partida as diferenças. Inicialmente será abordado como a legislação regulamenta o tratamento às diferenças religiosas. O foco principal está no aspecto da LDBEN em seu artigo 33 que referencia a importância do respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil. Em seguida, busca-se apresentar concepções epistemológicas já arroladas na pesquisa como fundamentais para o Ensino Religioso. Num primeiro enfoque, evoca-se a compreensão mais genérica da abordagem da diferença na escola. Depois, passa-se para a consideração das diferenças religiosas no Ensino Religioso, contextualizadas num universo de diferenças variadas, entre elas as de gênero e as de raça.

1 - A legislação

Vários aspectos são buscados para dar sustentação legal à existência e aos encaminhamentos do Ensino Religioso no Brasil e, especificamente, no Rio Grande do Sul. Entre eles encontra-se o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.475, de 22/07/1997:

“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.

§1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”.

Para o presente trabalho pontua-se o caput do artigo 33, onde é mencionado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e são vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Evidentemente todo preceito legal é passível de interpretação e sujeito à jurisprudência. Dessa forma, também o artigo da lei que ampara o Ensino Religioso está sujeito a essas prerrogativas jurídicas.

¹ O projeto está vinculado ao grupo de Pesquisa “Currículo, identidade religiosa e práxis educativa”, da linha de pesquisa “Fenômeno religioso e práxis educativa na América Latina”, vinculada à área “Educação e Religião” da Escola Superior de Teologia – EST - de São Leopoldo/RS.

Nesse sentido, a pesquisa de campo, que está em processo de organização e análise, procura ouvir interpretações de professores, professoras e estudantes sobre as possíveis aplicações da lei acima mencionada.

As interpretações do artigo da lei, em termos bibliográficos, estão menos na área jurídica e mais no campo da pesquisa de pessoas ligadas ao Ensino Religioso. Isso significa que a interpretação atual dessa legislação específica está mais ligada às conseqüências pedagógicas para o processo educacional do que às jurídicas.

A temática do respeito à diversidade cultural religiosa é uma das interpretações mais correntes e fundamento essencial para a busca de uma prática coerente com a legislação.

Sendo assim, parte-se para a abordagem de um dos campos conceituais que fundamentam a epistemologia do Ensino Religioso: as diferenças expressas na diversidade.

2 - Educação e diferenças

O Ensino Religioso acontece num contexto mais amplo que é o educacional escolar. Por estar na escola, é concebido como um dos elementos da realidade pedagógica. A partir desse argumento, é necessário contextualizar, em primeiro lugar, a diferença que está implícita na educação escolar.

2.1 - A diferença está implícita na educação escolar

Sim, a diferença está implícita na educação escolar, mas precisa ser revelada. O processo de ocultamento da diferença ocupa muita energia que poderia ser canalizada para a tomada de consciência da situação e para seus possíveis encaminhamentos.

Prefere-se falar em diferenças, porque não existe apenas um aspecto a considerar. Quando falamos em “diferença”, estamos considerando o conjunto das diferenças e não um elemento isolado.

Embora não sejam temáticas específicas desse estudo, dois conceitos contraditórios entre si surgem na discussão das diferenças na educação: a exclusão e a inclusão escolar. Ao evocar esses dois campos conceituais, não se quer ignorar a especificidade dessas duas linhas de pesquisa existentes no campo educacional brasileiro.

Esses dois movimentos na pesquisa educacional brasileira mostram que considerar as diferenças na educação pode fazer a diferença para muitas pessoas, porque pode significar inclusão ou exclusão.

2.2 - As diferenças e o currículo escolar

O currículo escolar, sendo ele mesmo um elemento unificador, possui a tendência de buscar a igualdade na aprendizagem. Geralmente não há espaço para questionamento das diferenças. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva:

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e de questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.²

A afirmativa do autor fundamenta o porquê de se levar em consideração as diferenças em sala de aula.

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.³

Trabalhar o senso crítico e o desenvolvimento de uma atitude inquiridora é desafio do processo libertador de participação que urge instalar-se nas instituições educacionais.

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las⁴.

O autor faz refletir sobre o respeito à diferença não só porque precisa ser assim, mas traz no respeito um diferencial, que é o fato de poder questionar o diferente, para com ele crescer. Esse seria o diferencial básico entre a aceitação por benevolência e a aceitação que gera aprendizagem através da alteridade. E assim cada pessoa ocuparia o lugar que lhe é de direito no seu próprio processo educativo em conjunto com o processo da outra pessoa. Dessa forma, a aceitação não fica no abstrato, mas torna-se concreta na prática das relações interpessoais. Esse fundamento auxilia na construção de uma concepção de mundo maior do que aquela que resulta do campo de visão de apenas um indivíduo isolado.

2 Tomaz Tadeu da SILVA. *Identidade e diferença*, p. 92.

3 Tomaz Tadeu da SILVA. *Identidade e diferença*, p. 92.

4 Ibid., p. 100.

3 - As concepções epistemológicas do Ensino Religioso

As concepções epistemológicas que fundamentam o Ensino Religioso são bem diversificadas, considerando que não existe “um critério epistemológico unívoco”.⁵ O Ensino Religioso é área recentemente reconhecida entre as áreas de conhecimento mencionadas pelo Conselho Nacional de Educação⁶.

Desde os primórdios da discussão sobre os fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso a partir do art. 33 da LDB, a tendência de abordagem a partir de outras ciências se fez sentir. As primeiras discussões realizadas no Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso e as publicações feitas dão conta dessa linha de abordagem. A primeira manifestação expressa no texto “Conhecimento Religioso”⁷ é seguida de um texto sobre *Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso* e divulgada no III Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso realizada em 27-29 de outubro de 1997 em Brasília⁸. Já em 1998, na 5ª sessão do Fórum de ER, os Fundamentos Epistemológicos do ER estiveram também em foco e foram, igualmente, tratados a partir da reflexão do papel das outras ciências.

A partir do enfoque de diferentes ciências chegou-se a uma base referencial para a definição do objeto de estudo do Ensino Religioso. Essa base referencial para o Ensino Religioso trabalha, entre outros aspectos, as relações: a) da pessoa consigo mesma – o seu lugar no mundo, suas buscas, inquietações e sentido da vida, b) com as outras pessoas – o diálogo, o respeito às particularidades de cada ser humano, a ética, c) com o transcendente – com o que está fora de nós, o divino, nossa dimensão religiosa⁹.

Também o Plano de Estudos lançado pelo CONER¹⁰ em 2003 como referencial de trabalho no Ensino Religioso no Estado do Rio Grande do Sul contempla essas três dimensões no desdobramento das temáticas nos diferentes ciclos de aprendizagem.

Esses elementos orientadores não prevêm o estudo de um indivíduo

5 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso, p. 33.

6 Resolução do CNE nº 2/98.

7 Conhecimento Religioso. In: Parâmetros Curriculares Nacionais. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Ave Maria, 1997. p. 21-27.

8 O texto é de autoria de Elli Benincá.

9 Laude Erandi BRANDENBURG. *A interação pedagógica no Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; IEPG, 2004, p. 150.

10 CONER/RS é o Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul, entidade civil, mencionada no Art. 33 da LDB, a ser ouvida para definição dos conteúdos de Ensino Religioso.

isolado, mas falam de um ser humano em relações. Não é apenas um confronto com sua própria imagem, mas extrapola o individualismo. E nas relações, no confronto com a outra pessoa, é que se dá a tomada de consciência da diferença.

3.1 - As diferenças no Ensino Religioso

As diferenças brotam da diversidade. Tomaz Tadeu da Silva faz uma distinção entre diversidade e multiplicidade quando afirma:

A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.¹¹

Evidentemente o primeiro passo é o reconhecimento do existente. Admitir que existe diversidade é um passo natural e necessário para se consolidar algum avanço. Não precisa ser necessariamente como diz o autor: estéril. Aliás, a diversidade é expressa em frutos que surgem a partir da multiplicidade de ações. A diversidade se transforma em multiplicidade quando é produtiva. Devido a isso, talvez uma explicação melhor para essa questão seria que a diversidade está aí como um indicativo das múltiplas ações possíveis e favoráveis ao reconhecimento da diferença.

Essa diferença expressa na multiplicidade indica para a importância de se consolidar identidade pessoal e coletiva, a especificidade.

3.1.1 - A identidade

A especificidade se apresenta na identidade pessoal ou coletiva. A abordagem das diferenças como princípio epistemológico essencial do Ensino Religioso não pode, portanto, deixar de trazer para a roda a outra via da diferença: a identidade.

“As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”.¹² É importante, por isso, detectar as diferenças para que cada um construa a sua identidade. Não poder falar sobre o que é importante para cada pessoa em sua individualidade, não ter espaço para que a individualidade seja contemplada é também não dar espaço para que cada pessoa construa a sua identidade. O todo é fortalecido com o que cada pessoa oferece a ele,

11 Tomaz Tadeu da SILVA (org.). Op. cit., p. 101.

12 Ibid., p. 39.

e para isso é preciso cada pessoa ter o direito de construir sua identidade e vê-la respeitada pelo todo. Sem identidade pessoal não pode haver identidade grupal. Sem experiência religiosa pessoal, não pode haver experiência religiosa em comunidade. Existe, portanto, uma interdependência entre identidade e diferença.

Para ter uma identidade grupal é necessário perceber as diferenças de cada pessoa. Perceber as diferenças existentes em um grupo terá peso no que virá a ser a identidade desse grupo. Deixar de lado as diferenças implica ter uma identidade grupal mascarada, uma identidade que não traz consigo as características dos/as componentes desse grupo. Isso significa ter construído uma falsa identidade grupal. Assim, como falar de uma turma de Ensino Religioso se não se fala da diversidade existente ali? Fica claro que, para falar de identidade religiosa, é preciso falar de diferença religiosa, não para hierarquizar, mas para unir a partir do que existe em comum, evidenciando, também, o que existe de diferente.

Observando-se o exposto deixa-se de correr o risco de normalizar as condutas.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.¹³

Transferindo essa ressalva de Tomaz Tadeu da Silva para o Ensino Religioso, poderia se dizer que tentativas ou ações de proselitismo ou busca de hegemonia de uma confissão religiosa sobre outra não estão descartadas na área do Ensino Religioso. O perigo realmente existe. No entanto, à medida que o conhecimento do preceito legal vai se transformando em prática, o risco diminui e acontece a aprendizagem da tolerância.

3.1.2 - A tolerância

A tolerância à especificidade de cada pessoa pode ser outro fator a contribuir no alcance do respeito às diferenças. Tomaz Tadeu da Silva chama a atenção para não se cair na prática do tolerar para conviver, mas procurar aceitar o diferente de forma consciente. “Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzi-

13 Ibid., p. 83.

da”¹⁴. Para respeitar é necessário sair da superficialidade ao conhecer o diferente.

Sair da superficialidade ao conhecer o diferente talvez seja, antes de mais nada, poder ter acesso ao processo no qual esse diferente foi construído. No caso do Ensino Religioso, significaria ter acesso àquilo que é fundante em cada experiência religiosa para compreender como ela se dá e que conseqüências traz à vida da pessoa. A partir do momento em que se tem clareza sobre a maneira como é produzida a experiência religiosa do outro/a é que se poderá dialogar e questionar a mesma a fim de caminhar para um respeito ao diferente. Essa postura será de alguém que realmente tem consciência do que está respeitando e por que é necessário respeitar.

Talvez a tolerância consiga se sustentar a partir do antagonístico essencial da diferença: a semelhança.

3.1.3 - A diferença em sua relação com a semelhança

A “diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também de semelhanças, que une o tecido das relações sociais. Logo, está presente em todas as interações e manifestações do ser humano...”¹⁵. Por isso, a diversidade traz em si mesma um processo antagonístico.

O diálogo representa uma forma concreta de estabelecer essa relação entre antagonísticos. O diálogo supõe dois elementos: uma díade. Ninguém busca pela cooperação e pelo diálogo de forma isolada. É necessário estar com mais pessoas e, como tais, diferentes entre si. Essa situação requer a capacidade de ser flexível e tolerante para se ter um ambiente onde pessoas diferentes se encontram em um objetivo comum. Marcelo Barros ajuda nessa reflexão quando fala que “ninguém pode se unificar isoladamente. O processo de unificação interior tem que ser, ao mesmo tempo, um trabalho pela unidade social”¹⁶.

Surge, assim, um aspecto essencial para firmar as semelhanças: a busca de objetivos comuns. É fundamental perceber no Ensino Religioso que, a partir da diversidade existente em sala de aula, serão construídos pontos em comum que permitirão o diálogo religioso e inter-religioso.

É importante encontrar equilíbrio entre os objetivos comuns e as necessidades pessoais, o que também quer dizer não mascarar ou detectar

14 Ibid., p.100.

15 Rita Vieira de FIGUEIREDO. *Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade*, p. 69.

16 Marcelo BARROS. *O sonho da paz – a unidade na diferença*, p. 26.

demasiadamente as diferenças. A diversidade não significa sinônimo de desigualdade, mas, antes, é possibilidade de enriquecimento de uma vivência coletiva.

É através desse processo de estabelecimento das semelhanças que se desenvolve o sentimento de pertença. Afirma Figueiredo: “... se as diferenças nos fazem únicos, são as similitudes que nos aproximam como elementos do grupo social, pois as semelhanças vividas no mais profundo do humano é que nos permitem desenvolver o sentimento de pertença”.¹⁷

Há muitas formas de viver as semelhanças no seio da escola e não necessariamente as religiosas. As semelhanças podem estar no fator faixa etária, nos gostos esportivos e musicais, nos aspectos cognitivos, no fato de ter em comum a aula de Ensino Religioso. As diferenças religiosas podem estar no campo das singularidades pessoais e, mesmo assim, permitir ao grupo o desenvolvimento desse sentimento tão importante de pertença.

Do mesmo modo que para a adolescência, como fase da vida, é necessário ter espaço de elaboração da identidade pessoal, para o desenvolvimento da dimensão religiosa faz-se necessário um espaço de construção da identidade religiosa pessoal. Evidentemente ela não se constrói através do proselitismo, mas no desafio de que cada pessoa aprendiz possa refletir sobre sua relação com a transcendência, sobre suas próprias características antropológicas.

O Ensino Religioso pode ser, assim, um nicho de trabalho sobre a identidade pessoal de cada participante, quer étnica, religiosa, de gênero, cultural e, quem sabe, classe social.

4 - Repensando a questão de gênero na escola¹⁸

Em se tratando de diferenças, a questão de gênero na escola é uma daquelas temáticas “esquecidas”, tanto na reflexão docente quanto nos encaminhamentos cotidianos do conhecimento junto ao corpo discente. Essa realidade, evidentemente, não pode ser considerada uma regra, mas as questões sociais que envolvem etnia, classe social, relação entre ricos e pobres, homossexualidade e gênero são muitas vezes omitidas no tratamento do conhecimento na escola. Aliás, uma das grandes críticas feitas atualmente

¹⁷ Rita Vieira de FIGUEIREDO. Op. cit., p. 69.

¹⁸ Essa parte do texto foi apresentada pela autora, inicialmente, no curso de formação continuada de docentes da E. E. de E. M. Gomes Freire de Andrade, de Languiru, Teutônia/RS em 2003 e sofreu adaptações a partir das contribuições dos trabalhos grupais realizados na ocasião e do desenvolvimento do projeto de pesquisa.

ao trabalho da escola é precisamente este: ignorar a realidade social na abordagem do currículo escolar.

Tratar temas polêmicos, como a questão de gênero, pode ser, portanto, uma excelente forma de estimular o desenvolvimento de autoria de idéias e o protagonismo estudantil.

Pensar e repensar a questão de gênero na escola é, pois, uma maneira de resgatar uma dessas temáticas “esquecidas”, além de valorizar a realidade social no currículo da escola. Um viés de embarque para essa temática pode ser o enfoque do relacionamento interpessoal na escola, tema atual e necessário em qualquer organização educacional.

Ao refletirmos sobre relacionamento interpessoal na escola, nada mais propício do que olharmos especificamente para a forma com que tratamos a questão de gênero. Dizer que uma pessoa é do gênero feminino ou do gênero masculino significa mais do que enquadrar a palavra numa categoria gramatical. Escrever corretamente qual é o feminino de duque ou de marquês ou o masculino de tia ou professora não basta para tratarmos esse assunto na escola. Dizer se um substantivo ou um adjetivo é do gênero masculino ou feminino depende muito mais do sujeito social envolvido do que de uma classificação meramente gramatical. Depende também do artigo que, conforme aprendemos, concorda em gênero e número com o substantivo que o acompanha.

Por muito tempo acreditou-se, e algumas pessoas ainda acreditam, que escrever ou dizer “o homem” designa toda a humanidade. Segundo essa crença, todas as pessoas, independente do gênero, se feminino, masculino, ou mesmo o assim chamado “terceiro sexo”, estariam nessa designação genérica. Essa compreensão traz em seu bojo a idéia de que todas as pessoas estão incluídas na mesma categoria sociológica.

Pensar (ou repensar) a questão de gênero na escola requer muito mais do que uma discussão sobre categoria gramatical. Implica, antes, uma profunda análise sociológica dos papéis sociais a que são submetidas ou aos quais se submetem as pessoas de gêneros diferentes. A construção gramatical de uma língua está estreitamente relacionada à organização social e legislativa de um povo. Cabe-nos, além da análise sociológica, averiguar como a legislação apresenta a questão de gênero e como podemos nos posicionar frente às lexias utilizadas.

4.1 - As lexias

Nas línguas portuguesa e espanhola temos o predomínio da forma masculina sobre a feminina, pois

nas lexias usadas para denotar os substantivos de gêneros diferentes, usa-se o masculino plural para se falar, ao mesmo tempo, de homens e mulheres, o que nos torna subentendidas e por isso invisíveis e silenciadas, no discurso falado e escrito de homens e mulheres: a palavra ou lexia homem se emprega para significar a humanidade, ‘genérico neutro’ que engloba os dois sexos, não acontecendo o mesmo com a lexia mulher.¹⁹

Tem sido aceita, por muito tempo, essa explicação léxica para a desigualdade social entre mulheres e homens. Temos concordado com uma educação patriarcal que tem privilegiado um dos gêneros sexuais: o masculino. Ou fingimos concordar. Não aceitar o discurso discriminador e excludente exige reflexão sobre os processos sociais. Requer, também, tomada de decisões sobre novas formas de ações a serem incrementadas. Entre o conformismo e o compromisso de mudança ainda há um longo caminho a trilhar.

4.2 - Os processos sociais ou a evolução dos papéis sexuais

Ninguém mais desconhece a evolução rápida da sociedade em relação ao papel social da mulher no século XX e suas conseqüências para o século XXI. Evidentemente esse seu suposto reconhecimento está muito mais ligado às necessidades de produtividade do que ao respeito às diferenças e aos direitos sociais. Essa necessidade de reorganização econômico-social também trouxe conseqüências no relacionamento pessoal entre mulheres e homens. Afloraram, assim, os conflitos que culminaram em disputa de poder. “O que, noutras palavras, significa dizer que *as relações de gênero* e a forma concreta que elas tomam nas relações entre homens e mulheres, são, também, como as relações de classe e étnico-raciais, *relações de poder*, já que traduzem controle, conflito, oposição, resistência, luta”²⁰.

As relações de poder em geral e especificamente entre os dois gêneros modificaram os vínculos familiares, a economia, a manifestação de doenças físicas, psicossomáticas e mentais e a vida social do início do presente século. Todos esses fatores confluem para a escola e influenciam, determinam ou impedem uma educação qualificada. Além disso, as mudanças de mentalidade atingiram também a lei maior do país, a constituição, que orienta a vida em sociedade e, em conseqüência, o código civil brasileiro.

19 Laura Susana DUQUE-ARRAZOLA. *Linguagem e educação não sexista*, p. 40.

20 *Ibid.*, p. 41.

4.3 - A legislação

Da Constituição Brasileira, artigo 5º, emana o tratamento igualitário de todas as pessoas diante da lei. Diz o texto:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta constituição (...).

O novo Código Civil respeita essa recomendação em todo o seu texto. No entanto, o código civil é ainda um ilustre desconhecido na escola. Ou não? Quantas pessoas já estudaram ou ensinaram algo a seu respeito? Esse importante documento, que regulamenta a vida em sociedade em terras brasileiras, faz uso em todo o seu texto da *lexia pessoa* para designar o coletivo de mulheres e homens, como requer a Constituição. Isso significa que contrariamos a legislação ao utilizar a *lexia 'homem'* para designar o coletivo humano do gênero feminino. O código civil também reconhece as várias formas de constituição familiar, além de dar a chefia da família em mesma medida para o pai e para a mãe.

4.4 - Aceitando a diferença ou acentuando a desigualdade?

Como a escola trabalha com as diferenças? Ou ela trabalha com desigualdades? Sob os auspícios de uma suposta igualdade, aplanamos o terreno, qual trator de esteira, e arrasamos com as especificidades. Todas as pessoas que estudam na escola precisam aprender do mesmo jeito: aquinhoadas e desvalidas, carentes e bem de vida, saudáveis e doentes, meninos e meninas, rapazes e moças?

Muito se deseja a inclusão, mas a escola ainda não sabe trabalhar com ela. Tem-se o pressuposto de que todas as pessoas aprendizes possuem o mesmo ponto de partida. Toma-se como ponto inicial a suposta igualdade entre gênero masculino e feminino. As diferenças e os valores próprios de cada gênero são ignorados sob a falsa pretensão de busca de igualdade!?! Como se auxilia a cada aluno e a cada aluna a pensar e repensar sua identidade enquanto homem e mulher? Ou a questão de gênero é deixada por conta do currículo oculto, onde falam mais as atitudes, os gestos e linguagem subliminares que reforçam o papel social que vem de longa data?

Como se lida com essa espécie de conhecimento? Sim, saber-se como mulher ou como homem é também uma forma de demonstrar seu conheci-

mento da realidade. O modo como interpretamos os fatos e vivências é uma forma de saber. Aliás, é fundamental que a escola abrigue as diferentes interpretações da vida que advêm das diversas realidades sociais para que sejam aprimoradas as trocas e as percepções pessoais.

Uma das questões mais frágeis é o tratamento ao homossexualismo. Há grande resistência às pessoas homossexuais na sociedade em geral, e isso se reflete na instituição educacional. O preconceito se instala nas salas de aula quando rapazes ou moças, principalmente, apresentam linguagem diferenciada e comportamentos não estereotipados ou que fogem do padrão usual do entorno social.

Duque-Arrazola propõe que participemos de uma “*reforma intelectual e moral, não reproduzindo também, entre outras coisas, a linguagem androcêntrica, patriarcal, sexista, no cotidiano de nossas relações interpessoais e coletivas que travamos com homens e mulheres, seja nos espaços domésticos, seja nos públicos*”²¹.

A escola é um dos espaços públicos fundamentais para o exercício da plenitude de vida de crianças e jovens de cada gênero humano. Será que temos nos ocupado suficientemente com a reflexão no espaço escolar, por exemplo, sobre a violência sofrida pela mulher, sobre as diferenças salariais entre pessoas de sexo diferente que ocupam funções semelhantes, sobre as discriminações que homens têm sofrido por cumprirem sua tarefa de maridos e pais?

Para a escola, interessante seria ocupar-se com a tão utilizada linguagem coloquial do tipo: “Não enche meu saco”, “Estou de saco cheio”. Através dela evidencia-se uma visão de mundo machista e masculinizada. E ressalte-se: utilizada amplamente por mulheres e homens e, inclusive, por professoras e professores.

Uma palavra fundamental é *reforma*. Precisamos jogar fora o conformismo com as explicações léxicas, gramaticais, sociais ou até biológicas. Essas são questões que servem apenas de chamariz para desviar do verdadeiro sentido da questão. É preciso querer mudar a situação. Mulheres e homens são resultado da educação que se faz na sociedade. Ou seja, são produtos do senso comum que se formou a partir das concepções de mundo expressas em determinadas ideologias e linguagens. A escola é uma instituição que reproduz essa visão e reforça suas práticas.

À medida que são trazidas à tona as discriminações sofridas pelas

21 Laura Susana DUQUE-ARRAZOLA. Op. cit., p. 44.

mulheres, também são buscados pontos de aprimoramento da identidade masculina. É na busca de interação respeitosa entre os gêneros que vai sendo forjada uma identidade equilibrada de homens e mulheres de diferentes gerações.

A escola também é o espaço público de exercício da identidade feminina da professora e da identidade masculina do professor. Surge, então, a pergunta sobre como tem sido esse processo de formação.

4.5 - Qual é o nosso papel como docente-homem ou docente-mulher?

O nosso lugar docente enquanto mulher-professora ou homem-professor se constitui através de nossas ações no cotidiano escolar. A pergunta é se o ser professor ou professora se faz de modo diferenciado e como isso se dá. A princípio, independente de gênero, somos pessoas únicas. No entanto, como podemos fazer educação de modo igualitário e, ao mesmo tempo, diferenciado, considerando que somos homens e mulheres no exercício da docência?

Nossa identidade de ser humano se reporta às experiências iniciais de vida e às formas de educação que vivenciamos ao longo de nossa infância e juventude. Nossa identidade firmou-se nessa fase. Nós somos representação do que fomos e vivemos. Nossa forma de expressar a sexualidade e de viver as relações de gênero sofre profundas influências da educação que tivemos, mas pode ser modificada a partir de uma reformulação de identidade quando esta estiver por demais fechada em conceitos ultrapassados. Essa reformulação não diz respeito apenas aos homens, mas também às mulheres. Mudanças em nossa identidade podem acontecer a partir de vontade e disposição para tal, pois o ser humano se desenvolve e pode crescer enquanto estiver vivo.

Não basta modificarmos as lexias que utilizamos na fala ou na escrita dentro de sala de aula. Precisamos rever a forma como encaramos a vida. As mensagens que transmitimos precisam ser re-significadas.

Como educadores e educadoras cabe-nos uma constante reflexão sobre quem somos e quem queremos ser nesse mundo, onde as pessoas, independente de gênero, são convidadas a atuar com amor e de corpo inteiro.

4.6 - O ensino religioso como espaço das diversidades de corpo inteiro – gênero e corporeidade

No Ensino Religioso pode acontecer a reflexão sobre a realidade social e especificamente aquelas que tratam das relações interpessoais. Evi-

dentemente, isso envolve as opções epistemológicas docentes. No caso da presente pesquisa, abordar as questões de gênero é, também, uma opção epistemológica, necessária para o tratamento das diferenças – um pressuposto epistemológico essencial detectado no processo de revisão bibliográfica.

Por que começar na pesquisa com um aspecto polêmico? A partir do estudo da legislação, percebeu-se que o tratamento da diversidade é ponto de partida sob a ótica desse projeto. A diversidade chamou para a abordagem da diferença em vários aspectos. Um deles é o encaminhamento da questão de gênero como uma possibilidade epistemológica para o Ensino Religioso. Essa dimensão é também possibilidade para toda a educação escolar. Não se restringe, evidentemente, ao espaço do Ensino Religioso, mas vê nessa área de conhecimento um campo fértil para reflexões e práticas a respeito da temática e um viés significativo para a abordagem do assunto “alteridade”.

Esse aspecto é destaque no Plano de Estudos lançado pelo CONER, documento que ampara o tratamento da questão das diferenças. Na Educação Infantil, no ciclo I, no ciclo III, o documento utiliza-se do termo *alteridade* e nos demais privilegia temáticas que visam ao desenvolvimento da capacidade de diálogo e de respeito às especificidades de grupos e pessoas.²²

A alteridade torna-se, assim, um padrão epistemológico para o Ensino Religioso e pode nortear também a abordagem das questões de gênero.

Uma importante contribuição no andamento da pesquisa refere-se à abordagem trazida por Byington²³. O autor faz uma original interpretação da Pedagogia Simbólica Junguiana quando arrola dois tipos de padrões de vivência já bem conhecidos: o padrão patriarcal e o padrão matriarcal. A originalidade da sua abordagem está na relação do simbolismo apresentado por Jung com a Pedagogia e com o ensino. O autor evoca uma interessante distinção entre o padrão patriarcal e o matriarcal, ambos necessários para a sociedade, mas cada um em dose adequada, contribuindo para uma compreensão dialética da vida. “A coordenação da dialética dos padrões matriarcal-patriarcal na escola é uma das atividades mais importantes do construtivismo simbólico no ensino”²⁴.

A partir dessa convincente afirmação do autor, o encaminhamento da

22 CONER. Ensino Religioso – Plano de Estudos, p. 2-6.

23 Carlos Amadeu BYINGTON. *A construção amorosa do saber*; o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana, 2003.

24 *Ibid.*, p. 195.

abordagem insere-se na breve análise de cada um dos padrões apresentados.

Segundo o autor, o padrão patriarcal apresenta-se mais racional e abstrato, enquanto o padrão matriarcal direciona-se para uma pedagogia imitativa e um aprendizado espontâneo e natural. O padrão patriarcal é movido por uma suposta objetividade e se apresenta através de dogmas e tarefas a serem executadas. Não evoca a alegria e a ludicidade, mas é composto por exigência e competição.²⁵

O aprendizado imitativo, que é característico do padrão matriarcal, emprega essas funções corporais em alto grau, pois elas estão enraizadas no cotidiano da vida, na qual o corpo simbólico se insere e se expressa sem parar. A fala, o olhar, o gesto, as posturas, as expressões são funções de transferência imitativa que o padrão matriarcal não dispensa.²⁶

Outro aspecto destacado pelo autor é a expressão da corporeidade. A pedagogia matriarcal traria em seu bojo a vivência corporal, aspecto bastante ausente em nosso ensino em sua forma tradicional. “A ausência das mãos no aprendizado, a não ser para o professor escrever no quadro-negro e os alunos anotarem, é uma das mutilações do ensino tradicional”.²⁷

A dificuldade do equilíbrio entre a polaridade dos dois arquétipos não deixa de ser mencionada pelo autor e é atribuída à natureza conflitante dos mesmos²⁸. No Ensino Religioso, essa dificuldade há de ser considerada porque ela retrata a história e as vivências das pessoas em relações aos padrões colocados pela educação em suas vidas. Não se trata, portanto, apenas de elementos conceituais objetivos e descontextualizados, mas envolve parâmetros de vida.

Como um encaminhamento para essa dificuldade o autor sugere uma “interação criativa entre o padrão matriarcal e o patriarcal”.²⁹ Se, em nível teórico, se isso mostra aparentemente simples, em termos práticos essa interação criativa pode ser jornada árdua. Na construção da alteridade é necessário o estabelecimento de vínculos e, ao mesmo tempo, e talvez contraditoriamente, o desenvolvimento do desapego. Vínculos que nos auxiliem a ver a outra pessoa e o desapego dos padrões instituídos tornam-se, assim, requisitos para a alteridade.

25 Carlos Amadeu BYINGTON. Op. cit., p. 165.

26 Ibid., p. 163.

27 Ibid., p. 162.

28 Ibid., p. 197.

29 Ibid., p. 194.

Embora o autor faça uma reconhecível apologética do padrão matriarcal, seus destaques da importância dos aspectos imitativos podem trazer uma contribuição significativa para o referencial epistemológico do Ensino Religioso como área de conhecimento e como suporte docente para a docente-mulher e para o docente-homem.

Em se olhando para a prática existente nas salas de aula, onde o conhecimento é tratado de modo fragmentado e dissociado da corporeidade, pode-se arriscar a dizer que também há mulheres professoras que não estão aplicando o padrão matriarcal descrito pelo autor. Ser mulher, portanto, não garante *a priori* a aplicação do padrão matriarcal, assim como ser homem não significa obrigatoriamente estar movido pelo padrão patriarcal.

A igualdade dos opostos é um mistério tão grande nas religiões e no esoterismo, e é tão difícil de ser exercida no pensamento científico, político e humanista em razão das inúmeras características da inter-relação dos opostos. A igualdade dos opostos é misteriosa porque está escondida das aparências em alguma coisa extraordinária, que tem de ser revelada e descoberta.³⁰

Para o Ensino Religioso fica essa tarefa de auxiliar na revelação e na descoberta da possibilidade de alteridade como um caminho para o reconhecimento das diferenças.

Será o século XXI o tempo da descoberta do gênero? Se assim for, oxalá não seja para oprimir ou discriminar, mas que seja para contribuir no processo de construção de uma alteridade plena, de uma “construção amorosa do saber”.

5 - Os acenos dos fundamentos epistemológicos para as práticas do Ensino Religioso

A pesquisa intenta levantar indicativos de concepções epistemológicas do Ensino Religioso a partir de professores e professoras das turmas referenciais para a pesquisa de campo. De momento, os instrumentos de pesquisa estão sendo organizados e analisados para averiguar as concepções que advêm da prática docente e do pensamento discente.³¹

No entanto, já é possível vislumbrar um possível quadro conceitual e prático a ser considerado a partir da experiência em Ensino Religioso, de pesquisas anteriores e a partir da análise preliminar dos dados colhidos na pesquisa de campo do presente projeto.

30 Carlos Amadeu BYINGTON. Op. cit., p. 193.

31 Os dados dessa pesquisa de campo, após a conclusão da análise, apresentarão resultados para as práticas. De momento, os resultados estão ainda no campo conceitual.

5.1 - O encaminhamento das diferenças

Sendo a práxis a relação que se estabelece entre teoria e prática, buscam-se, em conseqüência, alguns encaminhamentos das diferenças no Ensino Religioso.

A concepção de que os valores de cada pessoa são diferentes e de que não é necessário aceitar tudo como verdade absoluta abre espaço para refletir sobre a prática do Ensino Religioso a partir das diferenças. O que não significa que todas as pessoas precisam aceitar as várias formas de relacionar-se com o transcendente como também sendo sua verdade, mas ter presente a idéia de que um valor ético primordial é o respeito e ele se aplica também à prática do Ensino Religioso e sua vivência.

Respeitar o diferente no Ensino Religioso pode significar uma mudança de postura e de pergunta sobre a religiosidade. Mudar a intenção da pergunta significa deixar de praticar o “Qual é a sua religião?” para dar espaço a perguntas como “Você tem uma religião? Você acredita em Deus? Quem é Deus para você?” Mudar de postura é, antes de mais nada, não ter medo de correr risco de ouvir perguntas ou respostas que também possam colocar o/a educador/a em questionamento em relação às suas crenças pessoais.

Ao mudar de postura e se colocar em diálogo a partir do que é ponto de igualdade ou de encontro dos diferentes jeitos de ver e viver a religiosidade é que se poderá chegar de forma mais respeitosa àquilo que é diferente, àquilo que é particular de cada um/a. Seria importante compreender que não se trata de saber de onde partir, se é da igualdade ou se é da diferença. O que importa é como esse processo irá acontecer, como este será conduzido. Seria interessante perguntar, se a questão toda não estaria na metodologia de trabalho utilizada quando se quer alcançar um processo que unifique, mas que não perca o particular de cada um/a.

Na área das práticas ainda trabalhamos com hipóteses, mas alguns aspectos já são antevistos como essenciais para a prática do Ensino Religioso e que serão melhor desenvolvidos e ampliados com o decorrer da pesquisa.

5.2 - O Ensino Religioso e as outras áreas de saber

A relação do Ensino Religioso com outras áreas de saber é importante questão prática a ser encaminhada. A relação entre identidade e diferença não é importante apenas para a pessoa que frequenta o Ensino Religioso. O Ensino Religioso precisa ter bem claras as suas especificidades como

área própria de saber. E, ao mesmo tempo, é necessário dialogar com as demais áreas. Estabelecer o seu campo de ação é essencial para a sobrevivência do Ensino Religioso como área específica. Pensamos que os dados em organização possam vir ao encontro dessa delimitação conceitual e abrangência prática do Ensino Religioso.

5.3 - A alteridade

Como indicativo bastante presente nos depoimentos de alunos, a alteridade parece ser fator essencial para que ocorra a práxis no Ensino Religioso. O conceito *alteridade* toma, assim, um significado conceitual importante a partir das referências vivenciais do grupo discente pesquisado. Além disso, parece constituir-se como mola propulsora para a vivência das diferenças na escola.

5.4 - Trabalhar os conflitos

O desenvolvimento do respeito à diferença não se dá por osmose, sem qualquer dificuldade. Para entrar na pele é, muitas vezes, um processo doloroso. “Mesmo quando explicitamente ignorada e reprimida, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência.”³²

Imaginar que o trabalho das diferenças no Ensino Religioso, especificamente as religiosas, seja isento de conflitos seria ingenuidade pedagógica. Ao entrar no campo das diferenças pessoais, entra-se numa área de conflito, entra-se, portanto, na “zona de perigo”. Permitir que os conflitos venham à tona sem ter estratégias de encaminhamento pode fazer mais mal que bem. No entanto, ações bem elaboradas na área da alteridade podem ajudar a superar os conflitos e encontrar caminhos de solução. A pesquisa de campo visa detectar algumas estratégias possíveis.

5.5 - A Educação para a Paz

A falta de respeito ao diferente pode ter sérias conseqüências para a vida coletiva de cenários locais e, inclusive, nacionais ou até mesmo mundiais. Isso pode interferir em todo o processo de vida escolar. Levar em conta as diferenças e com elas trabalhar pode ser um caminho bastante frutífero rumo a uma educação voltada para a paz. A articulação de uma intencionalidade a favor da paz pode ser uma forma concreta de estabelecer encaminhamento para a questão das diferenças no Ensino Religioso.

32 Tomaz Tadeu da SILVA. Op. cit., p. 97.

5.6 - O processo coletivo

Quando se fala em um Ensino Religioso com vistas à diferença, não se quer falar de um processo individualista de construção de conhecimento. O diferenciar quer, sim, reconhecer o potencial do grupo e enfatizar a cooperação no processo. O educador, a educadora, pode auxiliar na busca pelo valor do diferente no coletivo. Assim aponta Marli André: “O professor deve, como animador, ajudar o grupo a construir sua identidade coletiva, aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e a agir de acordo com elas”³³.

Com essa tomada de consciência, é criada oportunidade para expressar as diferentes concepções de religiosidade, de cultura e de matrizes religiosas.

Atividades que mudem as atitudes preconceituosas são extremamente necessárias para a consecução do processo coletivo. É essencial que se encontrem caminhos que possam contribuir para a reflexão de uma prática: em cada contexto buscar definir o que é comum e o que é diferenciado.

Considerações finais

Permanece a dificuldade de se trabalhar e vivenciar adequadamente a diferença entre os opostos na religião, na educação, entre gêneros e raças, já que a busca da igualdade é, do mesmo modo, difícil de ser alcançada ou até nem mesmo desejável. Essa dificuldade pode ser transformada em desafio a ser tematizado ou, quem sabe, superado nos grupos, na pesquisa, nas escolas, em diferentes contextos, entre eles o Ensino Religioso. Justamente por ser um grande desafio, pode fazer parte das proposições do Ensino Religioso e quiçá do seu campo epistemológico. É um mistério a ser desvendado e, por isso, instigante.

Bibliografia

- ANDRÉ, Marli. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 2002.
- BARROS, Marcelo. *O sonho da paz – unidade nas diferenças*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BYINGTON, Carlos Amadeu B. *A construção amorosa do saber; o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana*. São Paulo: Religare, 2003.

33 Marli ANDRÉ. *Pedagogia das diferenças em sala de aula*, p. 20.

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

CONER. Plano de Estudos. Porto Alegre, 2003.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. Linguagem e educação não sexista. *Contexto & Educação*. Unijuí. Ano 8, nº 30, abr./junho, p. 39-40.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONAPER. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Religioso. São Paulo: Ave Maria, 1997.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.