



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



RELATÓRIO FINAL

PROJETO PÓS DOUTORADO CNPQ Modalidade Bolsa: Pós-Doutorado Júnior – PDJ

Bolsista: **Tânia Welter**

Endereço: Sv Batuel Cunha, 514, **Florianópolis/SC**, 88048-310

Endereço eletrônico: taniawelter@yahoo.com.br

CPF: **477.248.039-00**

Processo: **151698/2010-4**

Período inicial: **outubro de 2010 a agosto de 2011**

Prorrogação: **setembro de 2011 a fevereiro de 2012**

Instituição: **Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**

Programa: **Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**

Supervisora: **Miriam Pillar Grossi** (Bolsista 1C CNPq)



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Tânia Welter

DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO RELIGIOSO DO SUL DO BRASIL

Relatório de Estágio Pós Doutoral, modalidade Recém Doutor submetido ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Pós Doutora.

Prof^a Supervisora: Dr^a Miriam Pillar Grossi

Florianópolis, 2012.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Welter, Tânia. **Diversidade religiosa e diversidade sexual no Ensino Religioso do Sul do Brasil**. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, 2012.

RESUMO

O presente relatório apresenta resultados do projeto de Pós Doutorado intitulado “Diversidade religiosa e diversidade sexual no Ensino Religioso do sul do Brasil”, desenvolvido com recursos do CNPQ (bolsa PDJ) junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre outubro de 2010 e fevereiro de 2012, com supervisão da Dra Miriam Pillar Grossi. Este também é espaço para explicitação das atividades de pesquisa, ensino e extensão realizadas junto ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC) no mesmo período, em destaque aquelas vinculadas ao Projeto Papo Sêrio e seus sub-projetos: Concurso de Cartazes sobre lesbo-trans-homofobia nas escolas e Iniciação Científica no Ensino Médio.

Palavras-chave: gênero, sexualidade, pesquisa, ensino, extensão, Ensino Religioso, sul do Brasil.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
01. Objetivos e desenvolvimento da pesquisa	01
02. Atividades de pesquisa realizadas	02
Pesquisa Bibliográfica	02
Pesquisa Documental	03
Entrevistas e observação etnográfica	04
03. RESULTADOS de pesquisa	09
A disciplina de Ensino Religioso em Santa Catarina	10
Legislação da disciplina de Ensino Religioso no sul do Brasil – uma análise comparativa	37
Síntese do Livro “Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina”	40
04. Trabalhos publicados e em preparação	44
05. Apresentação de trabalhos em eventos e participação em programas de TV	46
06. Atividades de ensino, pesquisa e extensão	48
Participação em Núcleo de Pesquisa – NIGS	48
Coordenação e orientação de Iniciação Científica (PIBIC)	49
Docente da pós-graduação	50
07. Capacitações Ministradas	52
08. Organização e coordenação de eventos e formações	54
09. Participação em bancas	57
10. Participação em formações	58
11. Participação em eventos	59
12. Participação em processos seletivos e concursos públicos	65
AVALIAÇÃO	66



ANEXOS

ANEXO 01 – Projeto Pós Doutorado

ANEXO 02 – Trabalho publicado em periódico: “O profetismo de João Maria nos discursos contemporâneos”

ANEXO 03 – Capa da “Cartilha de Prevenção às Violências Sexistas, Homofóbicas e Racistas nos Trotes Universitários”

ANEXO 04 – Trabalho publicado em anais: “Sociabilidades, diversidades e identidades no espaço escolar catarinense”

ANEXO 05 – Trabalho publicado em anais: “Francisco Schaden e a construção do imaginário de São Bonifácio/SC”

ANEXO 06 – Trabalho publicado em anais: “Problematizando a categoria de diversidade no Ensino Religioso de Santa Catarina”

ANEXO 07 – Trabalho publicado em anais: “Socializações e aprendizados no Projeto Papo Sério (NIGS – UFSC): o Projeto de Iniciação Científica do Ensino Médio”

ANEXO 08 – Trabalho a ser publicado em Anais: “Discursos sobre violências entre jovens estudantes e profissionais da educação”

Anexo 09 – Trabalho em preparação: “Dossiê Etnografias e Cidades”

Anexo 10 – Trabalho em preparação: “Território & Sociabilidade. Relatos latinoamericanos”

Anexo 11 - Relatório Final Projeto Papo Sério (NIGS)- Iniciação Científica no Ensino Médio

APRESENTAÇÃO

Este relatório apresenta resultados finais do projeto de Pós Doutorado intitulado “Diversidade religiosa e diversidade sexual no Ensino Religioso do sul do Brasil”, desenvolvido com recursos do CNPQ (bolsa PDJ) junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre outubro de 2010 e fevereiro de 2012, com supervisão da Dra Miriam Pillar Grossi.

Este relatório é composto dos seguintes itens: a) objetivos e desenvolvimento do projeto, b) atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos a partir da concessão da bolsa (out/2010); c) lista de trabalhos publicados e em publicação d), organização, coordenação e participação em capacitações e eventos, e) avaliação e f) anexos.

1. Objetivos e desenvolvimento

O objetivo principal deste projeto de Pós Doutorado foi analisar de que forma os conceitos de diversidade religiosa e sexual são operados no contexto da formação e atuação de docentes de Ensino Religioso no sul do Brasil.

Os objetivos específicos definidos no projeto apresentado foram os seguintes:

01. Aprofundar a reflexão interdisciplinar sobre os estudos acerca das religiosidades e sexualidades brasileiras a partir da Antropologia, das Ciências da Religião e de Gênero.
02. Sistematizar o material coletado e produzido pela pesquisa “Ensino religioso e gênero em Santa Catarina”, realizada entre 2007 e 2008 pelos integrantes dos Grupos de Pesquisa Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos (NUR) do Laboratório Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
03. Numa perspectiva comparativa, pesquisar o processo de desenvolvimento do Ensino Religioso (ER) dos outros estados do sul do Brasil através de revisão bibliográfica e realização de entrevistas com os principais atores de implantação do ER em cada estado.
04. Acompanhar a implantação de novos cursos universitários em Ciências da Religião e de especialização em Santa Catarina.
05. Acompanhar as atividades de organizações que trabalham com o ER em Santa Catarina e no Brasil (como ASPERSC, CONER, FONAPER).
06. Aprofundar a análise sobre a forma como os conceitos relacionados com gênero e diversidade sexual (família, homem, mulher, sexualidade, amor, reprodução, violência) são abordados na formação dos docentes e nos livros didáticos da área em Santa Catarina.



07. Aprofundar a análise sobre o(s) conceito(s) de religião que orienta(m) os cursos de formação e os livros didáticos de ER em Santa Catarina.
08. Contribuir para a reflexão pública sobre a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas no Brasil.

02. Atividades de pesquisa realizadas

Para atender aos objetivos previstos neste projeto, foram realizados os seguintes procedimentos e atividades de pesquisa:

Pesquisa bibliográfica

Tendo em vista a discussão dos conceitos de religião, gênero e sexualidade e da própria conceituação e discussão teórica sobre o Ensino religioso, foi realizada uma revisão bibliográfica visando aprofundar o conhecimento em cada uma dessas áreas e temáticas. Também foi dada atenção especial para bibliografia que discute a questão da diversidade, tanto no que se refere a religiosidade, quanto nas questões de gênero e sexualidade.

A pesquisa bibliográfica realizada pode ser dividida em referenciais teórico-metodológicos e temáticos. No primeiro grupo, as leituras realizadas são mais ligadas a Antropologia, Sociologia e Educação e discutem aspectos da pesquisa qualitativa e questões de gênero, sexualidade e religiosidade brasileira. No segundo grupo, a pesquisa bibliográfica ficou centrada nas áreas de Ciências da Religião e da Educação. São obras que apresentam e discutem a legislação educacional que atinge diretamente o Ensino Religioso, histórico e características deste no Brasil e Santa Catarina, formação de docentes.

A pesquisa bibliográfica foi realizada no Brasil e no México. No Brasil a pesquisa ficou centrada em autores e produções que tratam das questões do gênero e sexualidade no ambiente escolar. Em atividade de cooperação internacional junto a Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) em maio de 2011, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre sistemas de ensino e disciplinas escolares; processos de transformação religiosa no



México e EUA; tolerância e intolerância religiosa; práticas religiosas transnacionais; pluralismo religioso¹. Também neste momento foram realizadas pesquisas sobre aborto, um dos temas mais destacados na pesquisa sobre Ensino Religioso em Santa Catarina.

Pesquisa documental

A pesquisa documental observou principalmente o histórico e desenvolvimentos do Ensino Religioso em Santa Catarina e alguns aspectos dos outros estados do sul do Brasil, Paraná e Rio Grande do Sul. Tal pesquisa foi realizada tanto por meio eletrônico, através de busca de documentos e materiais referentes ao assunto produzidos pelas instituições competentes (governamentais e não-governamentais), quanto por, quando necessário, pesquisa nas próprias instituições para obtenção das informações que permitam realizar o mapeamento e caracterização do Ensino Religioso nos estados do sul do Brasil. Esta pesquisa também incluiu os currículos de cursos de graduação na área, os projetos de tais cursos, normativas e materiais didáticos utilizados na disciplina tendo em vista a sua análise a partir dos aportes teóricos decorrentes da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental realizada esteve centrada especialmente no histórico e desenvolvimentos do Ensino Religioso no estado de Santa Catarina. A pesquisa foi realizada por meio eletrônico e pessoalmente nas instituições e objetivou buscar documentos e informações que permitissem caracterizar o Ensino Religioso em Santa Catarina e complementar os dados da pesquisa realizada em Santa Catarina entre 2007/2008 pelo NIGS e NUR. Esta pesquisa incluiu os currículos e normativas dos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) em Ciências da Religião criados a partir de 2008 e localizados nas instituições de nível superior de Santa Catarina (públicos e privados).

Foi feito acompanhamento semanal dos boletins do GPER (Grupo de Pesquisa em Educação e Religião – Formação Docente e Educação Religiosa), PUC-Paraná². Segundo

¹ Destaco as seguintes obras: Batalla (2009), Castro e Casique (2008), Lutteroth (2006 e 2009), Ortiz (2011), Sanchez e Ascencio (2009).

² Boletins e dados referentes ao Ensino Religioso no Brasil e exterior estão disponíveis em www.gper.com.br



Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (2005)³, o site GPER pretende ser um portal para a construção do Ensino Religioso como uma área de conhecimento. Neste site gostaria de destacar o link “Ensino Religioso” onde estão disponíveis trabalhos acadêmicos, livros e artigos; assim como as legislações e material produzido pelos sistemas de ensino de todo o Brasil.

Foi realizada também uma pesquisa nos livros didáticos disponibilizados para professores de Ensino Religioso pelas editoras em Florianópolis. Em 2011, apenas a editora Ática disponibilizava os seguintes livros:

INCONTRI, Dora & BIGHETO, A. C. **Jeitos de Crer**. São Paulo: Ática, 2010. Volumes 01 a 05.

INCONTRI, Dora & BIGHETO, A. C. **Todos os Jeitos de Crer**. São Paulo: Ática, 2010. Volumes 01 a 04.

As lideranças do ER de Santa Catarina estimulam docentes a utilizar mais textos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (2009) e Estadual (2001), do que livros didáticos.

Entrevistas e observação etnográfica

A pesquisa documental foi complementada pela realização de entrevistas, conversas informais e observação etnográfica.

Foram realizadas entrevistas em duas modalidades distintas. Na primeira modalidade, as entrevistas visavam complementar os dados da pesquisa realizada em Santa Catarina entre 2007/2008 pelo NIGS e NUR (DICKIE e GROSSI: 2009) e, sobretudo rever o material recolhido nesta etapa anterior, em fase de publicação. Além disto, foram realizadas novas entrevistas com docentes, coordenadores e acadêmicos das instituições de nível superior (graduação) em Ciências da Religião no estado de Santa Catarina. Estas entrevistas visavam coletar informações sobre a formação de docentes do Ensino Religioso e complementaram a observação etnográfica das aulas e anotações em diário de campo dos cursos que estão em

³ Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião.



funcionamento atualmente em São José e em Chapecó. Nesta modalidade, as entrevistas e observação etnográfica foram estruturadas tendo em vista as compreensões sobre religião, sexualidade e gênero. Na segunda modalidade, foram realizadas entrevistas com agentes de implantação e implementação do ER, como lideranças atuantes no CONER, FONAPER, Coordenação de Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação, bem como pesquisadores/as da área e docentes da disciplina. Nessa modalidade, as entrevistas foram estruturadas visando à coleta de dados sobre os desenvolvimentos históricos e práticos nesta área resgatando a memória oral na sua função de complementação da pesquisa documental.

As informações sobre a formação e atuação de docentes do Ensino Religioso obtidas nas entrevistas e conversas informais foram complementadas com observação etnográfica das aulas da graduação em Ciências da Religião (Bacharelado e Licenciatura) realizadas no Centro Universitário de São José (USJ) na Grande Florianópolis e na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAECÓ) na cidade de Chapecó.

Foram realizadas também entrevistas com lideranças atuantes no CONER, FONAPER, ASPERSC e Coordenação de Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação, bem como pesquisadores/as da área e docentes da disciplina de ER no ensino fundamental.

DADOS GERAIS da pesquisa empírica

Out/2010 – Conversas com Elias Della Giustina – integrante do CONER/SC e Ms. Lisete Hahn Kaufmann, Integradora de Ensino da Secretaria de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina – Região Oeste.

Nov/2010 - Entrevista com Coordenador do Curso de Ciências da Religião da FURB em Blumenau (turmas regulares e PARFOR), Brusque (PARFOR) e Rio do Sul (PARFOR), Dr. Tarcisio Wickert. Conversa informal com Ms. Elcio Cechetti (presidente do FONAPER, responsável pelo ER na SED/SC, Docente no curso de graduação em Ciências da Religião da FURB, UNOCHAPECÓ, UONESC, USJ). Entrevista com o coordenador e docente do Curso



de Ciências da Religião da USJ, Ms. Diogenes Braga Ramos. Conversa informal com docentes e estudantes do referido curso.

Dez/2010 - Entrevistas com a Coordenadora do Curso de Ciências da Religião da UNOCHAPECÓ, em Chapecó, Ms. Teresa Machado da Silva Dill, com a Dra Myriam Aldana Santin (docente do Curso de Ciências da Religião da UNOCHAPECÓ, em Chapecó) e estudantes do curso.

Mar/abril/2011 – Realização de observação etnográfica no Curso de Ciências da Religião da USJ, envolvendo o coordenador, docentes e acadêmicos.

Mar/2011 – Entrevista com Dra. Débora Diniz (UNB) a respeito de Laicidade e Ensino Religioso.

Maio/2011 – Realização de pesquisa empírica e bibliográfica no México. Entrevistas realizadas com as seguintes investigadoras: Dra. Carlota Guzmán Gómez (CRIM/UNAM), Dra. Maria Alicia Puentes (UEC)⁴, Dra. Liliana Rivera - CRIM/UNAM), diverso/as docentes e estudantes das cidades de Distrito Federal (México), Cuernavaca, Dolores Hidalgo e Monterrey.

Setembro/2011 - Entrevista com discentes e docentes do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião da USJ/São José - Mestrando Adecir Pozzer e Msc. Isabel Christiani Susunday Berois.

Observação de eventos de Ensino Religioso

Seguindo orientações de pesquisa etnográfica, foram coletadas informações a partir da participação em reuniões e eventos promovidos por entidades relacionadas com o Ensino Religioso em Santa Catarina e instituições de ensino superior. Nestes, buscou-se contato com lideranças ligadas ao ER, pesquisadores/as da área, estudantes e docentes do ER. Além disto,

⁴ Esta investigadora faleceu em março de 2012.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



foi possível observar temáticas apropriadas, discursos, métodos e conteúdos do ER presentes nos eventos abaixo relacionados.

IV Colóquio Catarinense de Ensino Religioso - “Diversidade cultural religiosa e direitos humanos: desafios ao currículo escolar em Santa Catarina”

Promoção: ASPERSC

Data: 22 e 23 de outubro de 2010

Local: Campus UNIVILLE, Joinville/SC

Texto do Folder: “A diversidade cultural religiosa no Brasil, bem como no Estado de Santa Catarina, se constituiu a partir de encontros e desencontros estabelecidos a partir das relações entre as diferentes culturas. Estas, por sua vez, encontram-se no contexto escolar, mas, em alguns casos, não são (re)conhecidas na e pela escola, comprometendo assim, o direito à diferença. No histórico da educação brasileira identificam-se dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença e, a tendência é silenciá-las e neutralizá-las, mantendo certa homogeneização e padronização. O desafio da escola e do Ensino Religioso está em criar espaços para a diversidade, a diferença, possibilitando que os encontros e os conflitos se constituem em instrumentos do e para o fazer pedagógico, garantindo assim, uma educação voltada ao (re)conhecimento da diferença, enquanto um dos direitos humanos”.

OBJETIVO do evento: Problematizar a práxis pedagógica do Ensino Religioso numa perspectiva da Diversidade Cultural e Direitos Humanos, focando questões relativas ao currículo escolar, as identidades e territorialidades no contexto sócio-cultural-educacional de Santa Catarina.

PÚBLICO ALVO: Professores de Ensino Religioso e demais áreas da Educação, Acadêmicos, Profissionais e Pesquisadores interessados.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



III Encontro Acadêmico do Curso de Ciências da Religião – 13 anos de Licenciatura em ER – Práticas Pedagógicas e/em ER,

Promoção e realização: Colegiado de Ciências da Religião FURB – Blumenau/SC

Data: 26 e 27 de novembro de 2010

Texto folder: “O evento se propõe discutir sobre as práticas pedagógicas e/em Ensino Religioso, tendo em vista que, aliadas a um fundamento epistemológico, é por meio delas que os acadêmicos e professores poderão identificar, abordar e tratar pedagogicamente a diversidade religiosa de modo a despertar nos educandos atitudes de respeito *em* e *para* a alteridade no processo de construção de conhecimentos e relacionamento humano”.

Público alvo: acadêmicos, egressos, professores, pesquisadores e demais interessados na área do Ensino Religioso

Acompanhamento dos **Eventos de Educação**, sistematizados e disponibilizados pelo GPER (Grupo de Pesquisa em Educação e Religião – Formação Docente e Educação Religiosa)⁵.

Análise comparativa: o último passo da pesquisa consistiu na análise comparativa sobre a disciplina de Ensino Religioso nos três estados do sul do Brasil, em destaque a questão da legislação educacional estadual.

⁵ Síntese dos eventos entre 2004 e 2011, disponível em: www.gper.com.br



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



03. RESULTADOS DE PESQUISA



A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA

Apresento neste texto uma reflexão a respeito da disciplina de Ensino Religioso (ER) ofertada nas escolas públicas do estado de Santa Catarina tendo como foco central as categorias de gênero e sexualidade. Os dados analisados neste texto foram obtidos em duas etapas de pesquisa: a primeira realizada nos anos de 2007 e 2008 e, a segunda, em 2010 e 2011.

Início apresentando alguns aspectos do processo histórico da disciplina de Ensino Religioso aplicada no sistema educacional deste estado. Sigo apresentando as estratégias de formação de professores utilizadas pelo Estado e instituições educacionais para atender as demandas da lei educacional em vigor, aquelas ofertadas por entidades civis, além das publicações, produções e materiais didáticos surgidos a partir delas.

A regulamentação do Ensino Religioso no Brasil

De forma semelhante a outros estados, Santa Catarina optou por ofertar, em todo seu sistema educacional público, a disciplina de Ensino Religioso⁶, seguindo a legislação nacional em vigor⁷. A Constituição Nacional Brasileira (1988) garantiu que o ensino religioso, de

⁶ Segundo Caron (2007), o Sistema de Ensino de Santa Catarina adotou, entre 1970 e 1997, a expressão Ensino Religioso Escolar (ERE) para este componente curricular. Apenas em 1997, com a mudança na legislação nacional, passou a adotar a expressão Ensino Religioso (ER). Sobre o processo histórico da oferta da disciplina de ERE, formação de professores, atuação das entidades representativas e relação entre instituições no estado de Santa Catarina, consultar Caron (1997, 2007).

⁷ Sobre o processo histórico da legislação educacional no Brasil e a disciplina de Ensino Religioso, consultar Figueiredo (1995), Junqueira e Wagner (2011), Junqueira et al (2007), Caron (2007), CNBB (2007), Fonaper (2009), Passos (2007), entre outros. Sobre o processo histórico, implantação da disciplina de Ensino Religioso e formação de docentes em Santa Catarina, ver Cechetti e Thomé (2007), Caron (2007), Giumbelli (2007/8), Oliveira (2003), Oliveira et al (2008)



matrícula facultativa ao aluno, constituiria disciplina ofertada nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental.

O sistema de ensino catarinense seguiu também a orientação dada pela Lei nº 9475/97, que alterou a redação do artigo 33 da LDB nº 9394/96, vedando o caráter confessional do Ensino Religioso, previsto até então, e instituindo a perspectiva inter-religiosa⁸. O ER passou a ser disciplina escolar, de matrícula facultativa para o educando, integrante da formação básica do cidadão, oferecida nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental⁹ devendo assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedando quaisquer formas de proselitismos.

O processo de reconhecimento do ER como área do conhecimento no Ensino Fundamental e Educação Básica¹⁰ inicia em 1998 com a Resolução nº 02 (MEC\CNE\CEB) e se concretiza pelo Parecer nº 07\2010 (MEC\CNE\CEB) e a Resolução nº 04/2010 (MEC\CNE/CEB). A partir desta resolução, o ER passa a integrar a base nacional comum da Educação Básica¹¹.

A orientação legal regulamentada na década de 1990 veio de encontro aos anseios dos sistemas de ensino de Santa Catarina, pois regulamentou a habilitação e admissão dos professores¹², além da definição dos conteúdos da disciplina, possibilitando contemplar a especificidade cultural e religiosa local. Atendeu aos anseios também das lideranças das instituições ligadas ao ER, pois regulamentou a participação das entidades civis na definição dos conteúdos das disciplinas.

⁸ Dickie e Lui (2007) afirmam que observou-se forte lobby por parte das igrejas cristãs, em especial de lideranças da Igreja Católica Apostólica Romana, tanto na promulgação da LDB, quanto na sua reformulação.

⁹ Ofertada de forma obrigatória por parte do Estado. Esta obrigatoriedade tem sido colocada em cheque em debates acalorados na Câmara Federal. Este debate envolve diversos sujeitos desta pesquisa e terá especial atenção desta pesquisa.

¹⁰ Compreendendo as seguintes etapas de formação: Educação Infantil, Educação Fundamental (ensino obrigatório e gratuito com duração de 9 anos) e Ensino Médio (mínimo 3 anos).

¹¹ O artigo 14 da Resolução nº 04/2010 (MEC\CNE/CEB) define que esta base é constituída por “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais”.

¹² Que passaram a ser de responsabilidade do estado, tanto na contratação, quanto na remuneração e inserção na carreira do magistério. Sobre isto, ver Dickie (2006) e outros.



Segundo alguns pesquisadores, esta orientação nacional sofreu certo abalo com a assinatura da Concordata¹³ ou Acordo Brasil-Vaticano em novembro de 2008, especialmente no artigo 11 que dá a seguinte orientação: “O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação”. Segundo Soares (2011) a introdução do aposto *católico e de outras confissões religiosas* “distorce o espírito do art. 33 da LDB” porque pressupõe que “seja confessional e deva ser lecionado por teólogos ou catequistas das respectivas agremiações religiosas”. Para este autor, “felizmente, o artigo 11 do Acordo não tem força para derrubar a lei maior, mas tumultua o diálogo entre as partes, pois desconsidera que o ER deve ser adequado à sociedade cosmopolita e pluricultural em que vivemos” (2011: 01)¹⁴.

A Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada pelo Ministério da Educação (Brasil) entre 28 de março e 01 de abril de 2010, no entanto, reafirma a ênfase na diversidade cultural-religiosa, regulamentada na legislação nacional brasileira da década de 1990, tanto na formação, quanto na atuação de professores da disciplina de Ensino Religioso. No item “educação religiosa” a CONAE (2010:163) recomenda:

- a) Inserir, no Programa Nacional do Livro Didático, de maneira explícita, a orientação para introdução da diversidade cultural-religiosa.
- b) Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural-religiosa, visando superar preconceitos, discriminação, assegurando que a escola seja um espaço pedagógico laico para todos, de forma a garantir a compreensão da formação da identidade brasileira.
- c) Inserir os estudos de diversidade cultural-religiosa no currículo das licenciaturas.

¹³ Concordata é o nome que se dá aos acordos assinados pela Santa Sé, órgão máximo da Igreja Católica Apostólica Romana, com o governo de qualquer país.

¹⁴ Sobre outras reações ao Acordo Brasil-Vaticano, ver Cunha (2009).



- d) Ampliar os editais voltados para pesquisa sobre a educação da diversidade cultural-religiosa, dotando-os de financiamento.
- e) Garantir que o ensino público se pautar na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de determinadas religiões (rezas, orações, gestos), que acabam por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira.

Disciplina de Ensino Religioso em Santa Catarina

Por não considerar a religião como assunto de regulação estatal, o Conselho Nacional de Educação optou por não fixar parâmetros curriculares nacionais para a disciplina de Ensino Religioso e definiu que cada Estado o fizesse através das Secretarias de Educação¹⁵.

A orientação dada pela LDB e a alteração do artigo 33 permitiu que lideranças e entidades civis vinculadas ao Ensino Religioso em Santa Catarina, como CIER¹⁶, CONER¹⁷ e FONAPER¹⁸ participassem, de forma efetiva, junto com a Secretaria do Estado da Educação (SED), da discussão e regulamentação do ensino nas escolas públicas do estado. Permitiu, por

¹⁵ Há diversas interpretações e aplicações da lei educacional brasileira por parte dos estados e secretarias da educação. Um exemplo desta diferença estabelecida por parte das secretarias de educação dos estados de São Paulo e Santa Catarina em relação ao Ensino Religioso pode ser encontrada no trabalho de Dickie e Lui (2007). De forma muito interessante, estas autoras afirmam que há uma relação entre as interpretações da lei e o tipo de atuação de agentes religiosos nos processos tanto de capacitação dos professores como de definição de currículos.

¹⁶ Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa. Sobre o histórico desta instituição, ver Caron (2007).

¹⁷ Conselho do Ensino Religioso. Esta entidade civil foi fundada em Santa Catarina em 1998 por representantes de diferentes denominações e tradições religiosas. Estas assumiram o compromisso de refletir e propor estratégias para os sistemas de Ensino, especialmente na área do Ensino Religioso. (Fonte: Folheto de divulgação CONER/SC). Sobre formação e perspectiva inclusiva desta entidade, ver Dickie (2006). Sobre a comparação entre o CONER/SC e CONER/SP, ver Dickie e Lui (2007).

¹⁸ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Entidade civil surgida no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis (SC), juntamente com a vigésima nona Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER) de Santa Catarina, que comemorava seus vinte e cinco anos de existência. Fonte: www.fonaper.com.br. Em 2010 foi lançada uma obra comemorativa aos 15 anos de Fonaper. Ver Adecir et al (2010).



exemplo, participar na elaboração dos parâmetros curriculares de atuação docente (2001), orientar a contratação de profissionais da educação e criar espaços para a formação destes¹⁹.

Embora a legislação a respeito do ER tenha regulamentado a mesma a nível nacional em 1997, este processo ocorreu no sistema educacional de Santa Catarina através do Decreto nº 3.882 (SED) apenas em 2005²⁰.

Segundo Suely Aguiar (2008)²¹, este decreto regulamentou o trabalho nas 1323 escolas da rede estadual de ensino²², reafirmou a legislação nacional, especialmente na questão da organização e das temáticas da disciplina, qual seja, o conhecimento das culturas, tradições e manifestações religiosas integradas ao contexto do estado de Santa Catarina. O decreto orienta que as unidades escolares devem oferecer atividades aos estudantes que forem liberados das aulas de ER e que esta disciplina faz parte da formação básica do cidadão.

Segundo as diretrizes da SED de Santa Catarina e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2001), devem ser desenvolvidas atividades previstas no contexto dos programas da disciplina, não sendo permitidas conotações ideológicas, políticas e partidárias, nem quaisquer formas de discriminação a religiões ou pessoas nas aulas de ER.

Ainda numa perspectiva metodológica, Cechetti e Thomé afirmam que o decreto esclareceu que o objetivo desta disciplina é “possibilitar ao educando o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas para maior abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o transcendente” (2007:149). Afirmam também a disciplina deve “subsidiar o entendimento do fenômeno religioso a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas presentes no convívio social dos alunos”, como a finalidade de promover um “diálogo inter-cultural e a paz como compromisso histórico diante da vida e do transcendente” (Idem).

¹⁹ Não estamos afirmando que este processo foi harmonioso e sem conflito. As pesquisas de Dickie (2006) e os dados da pesquisa apontam para inúmeros conflitos nesta relação: entre os representantes das instituições e entre estes e a SED.

²⁰ Sobre este processo em SC e nos demais estados da federação, ver Junqueira et al (2007).

²¹ Fonte: www.sed.sc.gov.br. Acesso em 14.08.2008.

²² Ione Thomé afirmou em entrevista, realizada em outubro de 2007 por Tânia Welter, que havia 1335 escolas estaduais em Santa Catarina e se necessitava entre 900 e 1000 para completar o quadro de professores da disciplina.



Além da responsabilidade de estabelecer os critérios para habilitação e admissão de professores de Ensino Religioso por parte da SED, o Decreto nº 3.882\2005 informou que a habilitação dos docentes de ER será obtida mediante o curso superior em Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso. A orientação deste decreto vem sendo perseguida por normativas internas. É o que podemos verificar na Instrução Normativa nº 04 de dezembro de 2010 que orienta sobre os procedimentos relativos à admissão de pessoal em caráter temporário (ACT), distribuição de aulas, alteração de carga horária do professor efetivo, entre outros, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação/SED. Esta normativa orienta que, caso a unidade de ensino necessita admitir professores, terão preferência aqueles que estiverem frequentando curso superior de Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso. Outra inovação desta normativa é que as aulas de Ensino Religioso não poderão ser distribuídas e/ou subdividida entre vários professores, mas assumida por apenas um professor, preferencialmente com formação específica em Ciências da Religião e, na falta dele, professores de História, Sociologia e Filosofia que já tenham atuado como professores de Ensino Religioso em anos anteriores.

A pesquisa e os responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso junto a SED de Santa Catarina, Cechetti e Thomé (2007), observam, no entanto, que a maioria dos docentes de ER no estado, admitidos em caráter temporário, não possui formação em Ciências da Religião e apenas um pequeno número é efetivo²³. Em 2007 os habilitados em ER representavam em torno de 25% da demanda da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Somente a partir de 2001 a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina promoveu concursos públicos para acesso no quadro do magistério público de professores habilitados em ER. Segundo a

²³ Sendo comum professores atuarem em regime de complementação de disciplina ou em caráter temporário e observar-se maior rotatividade de docentes nesta disciplina do que em outras e uma sobrecarga de trabalho. Durante a pesquisa encontramos vários professores que possuem mais de 40 turmas ao mesmo tempo, distribuídas em várias escolas e turnos. A Instrução Normativa nº 04\2010 pode coibir estas práticas pois estabelece que “A carga-horária da disciplina de Ensino Religioso na unidade escolar não poderá ser distribuída e/ou subdividida entre vários professores, mas assumida por apenas um professor” e “Os professores efetivos, habilitados em Ensino Religioso, poderão complementar sua carga-horária em até 04 (quatro) unidades escolares, ou seja, a de sua lotação e mais três (03) unidades escolares”.



coordenadora estadual da disciplina de Ensino Religioso (SED) em 2007, Ione Thomé²⁴, até este ano havia ocorrido dois concursos públicos que efetivaram em torno de 265 professores de ER na rede estadual de ensino. Este número não parece muito significativo se observarmos o número total de escolas públicas estaduais, 1335.

Para refletir sobre isto observei o processo mais amplo, que inclui a formação destes profissionais no estado de Santa Catarina.

Formação de docentes de ER em nível de graduação e pós-graduação²⁵

Embora a formação dos docentes de ER em Santa Catarina não tenha iniciado na década de noventa, podemos afirmar que neste período este processo se intensificou e ocorreu de forma mais eletiva, recebeu apoios financeiros públicos e visava atender as demandas da legislação educacional nacional. Esta legislação forçou a elaboração (em 1995/6) e reformulação (em 1997) de projetos de Graduação em Ciências da Religião, Licenciatura em Ensino Religioso, em diferentes instituições de ensino superior de Santa Catarina. No caso observado, a oferta deste curso deu-se primeiramente nas Fundações Educacionais²⁶, especificamente UNISUL, UNOESC-UNISUL, UNC-UNISUL, UNIVILLE e FURB, dentro do Programa Magister²⁷, a partir de um convênio da Secretaria da Educação de Santa Catarina e estas instituições fundacionais²⁸. Se, no primeiro projeto, os cursos enfatizavam a

²⁴ Em entrevista realizada em 23.10.2007 por Tânia Welter.

²⁵ Sobre este processo ver Dickie e Welter, 2008.

²⁶ Segundo Dickie e Lui (2007) Santa Catarina foi o primeiro estado a implantar licenciaturas em Ciências da Religião.

²⁷ Com caráter “emergencial e especial”, constituiu-se como uma forma de incentivo à formação docente em nível superior de professores e profissionais atuantes na Rede Estadual de Ensino em diversas áreas do conhecimento. No caso observado, Licenciatura em Ciências da Religião, ocorreu em Fundações de Ensino Superior, financiada com recursos públicos e com aulas que não comprometeram a atuação profissional destes docentes, ou seja, ocorrendo nos finais de semana e intensivos nos recessos escolares. Sobre o funcionamento deste programa em Santa Catarina, legislação e processo histórico, consultar, entre outros, Caron (2007).

²⁸ Os trabalhos de Caron (2007) e Cechetti e Thomé (2007) afirmam que antes de firmar os convênios com estas instituições, a SED procurou as instituições públicas de Santa Catarina, UFSC e UDESC, mas este convênio não se concretizou.



perspectiva ecumênica cristológica, no segundo, propunham uma formação acadêmica não proselitista, privilegiando a compreensão do fenômeno religioso na diversidade.

Segundo Caron (2007), os cursos de Graduação em Ciências da Religião das três IES (FURB, UNIVILLE e UNISUL), embora tivessem o mesmo nome e a mesma finalidade – “habilitar docentes de Ensino Religioso”, se diferenciaram na formatação da grade curricular e na adequação às exigências da instituição e aos docentes do mesmo. Este mesmo fato ocorreu nas instituições conveniadas com a UNISUL (UNOESC e UNC) que ofereceram, a princípio, o mesmo curso. Esta autora sugere que a diferença das grades curriculares está na formação religiosa da cidade que cedia o curso²⁹. Se nas cidades de forte influência luterana (Blumenau e Joinville) as IES (FURB e UNIVILLE) o enfoque maior do curso foi o conhecimento científico, ético, metodológico e os Textos Sagrados, nas cidades de tradição luso-açoriana-católica (Tubarão e Grande Florianópolis) a carga maior do curso da UNISUL recaiu sobre os Textos Sagrados³⁰. O que queremos enfatizar é que os cursos, embora semelhantes na sua oferta, público alvo, estrutura e até quadro docente³¹, se diferenciou na prática, no cotidiano.

Por quatro anos, a SED de Santa Catarina patrocinou os docentes atuantes na rede estadual de ensino em Cursos Magister oferecidos por estas instituições³². Interessante notar que, no caso das primeiras turmas formadas nos cursos Magister com habilitação para Ensino Religioso, a clientela se caracterizou por ser de maioria feminina e vinculada à Igreja Católica Romana.

²⁹ Este estudo faz uma análise detalhada sobre os cursos ofertados por estas instituições, grades curriculares, contextos, processos, números de estudantes e graduados.

³⁰ Em entrevista realizada em Chapecó em novembro de 2007, um docente do Curso de Ciências da Religião da UNISUL\UNOESC (campus Xanxerê) e UNISUL\UNC (Curitibanos), fez uma avaliação semelhante. Afirmou que as aulas transcorreram de forma diferenciada nos dois cursos, em função da origem cultural de acadêmicos. Em Curitibanos, constatou que havia, entre os acadêmicos, mais caboclos do que outros grupos, com a vivência de uma religiosidade mais autônoma da instituição e, por isto, conclui que as pessoas eram mais abertas e tolerantes com outras práticas religiosas. Em Xanxerê, havia mais descendentes de imigrantes europeus e uma tolerância menor para aquilo que definiu como o “necessário” diálogo com as religiosidades presentes.

³¹ Alguns docentes atuaram em todos os cursos e sugeriram que os transcorreram de forma diferenciada em função do contexto e condições locais de cada IES.

³² Segundo Ione Thomé, em entrevista realizada em dezembro de 2007, o Estado de Santa Catarina custeava o curso de graduação dos professores vinculados a rede estadual de ensino, pagando as mensalidades diretamente nas instituições, além de fornecer auxílio financeiro para transporte e alimentação.



Segundo Caron (2007:239), entre 1996 e 2003, 318 acadêmicos concluíram o Curso em Ciências da Religião, licenciatura plena, habilitação Ensino Religioso, distribuídos nas três instituições de ensino (FURB, UNIVILLE e UNISUL), realizados em seis cidades e em convênio com outras IES, como UNC e UNOESC. Em 2004 este número correspondia apenas a 35% da demanda do Sistema Público Estadual de Ensino de Santa Catarina. Gostaríamos de ressaltar aqui que os acadêmicos atendidos pelo Programa Magister, também na licenciatura em Ciências da Religião, são docentes vinculados a rede pública de ensino, grande parte mulheres adultas e vinculadas a Igreja Católica Apostólica Romana

Depois desta fase, apenas a FURB e UNIVILLE ofertaram turmas de Licenciatura em Ciências da Religião. Em 2008 iniciaram dois novos cursos: Bacharelado e Licenciatura em Ciências da Religião no Centro Universitário de São José (USJ), município de São José³³ e Licenciatura em Ciências da Religião na UNOCHAPECÓ, campus Chapecó³⁴.

A equipe de pesquisa teve acesso, em 2007 e 2008, aos projetos e ementas das disciplinas do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso ofertados na modalidade MAGISTER pela UNISUL na cidade de Xanxerê e pela FURB em Blumenau. Estes dados foram complementados pelas entrevistas realizadas com os coordenadores, pró reitora de ensino e docentes dos cursos ofertados pela FURB (Blumenau), UNIVILLE (Joinville), UNISUL (Tubarão, Grande Florianópolis, Xanxerê e Curitiba) e pela tese de Lurdes Caron (2007), que disponibilizou os projetos deste cursos. Na FURB e UNIVILLE conversamos também a respeito dos projetos dos cursos regulares de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso e da Especialização em Fundamentos e Metodologia de

³³ Este curso iniciou com possibilidade de dupla habilitação no período de quatro anos. Em 2010 sofreu uma alteração na grade curricular e a turma iniciada no primeiro semestre de 2011 pode optar por bacharelado ou licenciatura no segundo ano do curso.

³⁴ Curso iniciado em 2008, total de 2625 horas e os seguintes objetivos: “O curso de Ciências da Religião da Unochapecó visa habilitar profissionais capazes de ver o mundo de maneira reflexiva e crítica, atuando na docência e visando a pesquisa e a produção de novos conhecimentos. O curso contribui para a formação do universitário no âmbito profissional e também pessoal. A formação objetiva oferecer a compreensão da estrutura e diversidade dos fenômenos religiosos, primando pela capacitação profissional voltada para a formação de indivíduos que compreendam a si mesmo e o mundo ao seu redor”. Dados disponíveis no site www.unochapeco.edu.br/religiao/, acesso em novembro de 2010.



Ensino Religioso. Na UNOESC tivemos acesso a alguns TCC produzidos por acadêmicos do Curso de Ciências da Religião oferecido pelo Programa Magister.

Em 2010 tivemos acesso aos projetos e, através de entrevistas presenciais ou por correio eletrônico, conhecemos o andamento dos cursos de Ciências da Religião, licenciatura plena em Ensino Religioso, ofertados pela FURB de forma regular e na modalidade PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Plataforma Paulo Freire)³⁵ nas cidades de Blumenau, Rio do Sul e Brusque; pela UNC no campus de Curitiba³⁶; pela UNISUL no campus de Içara³⁷ e pela UNOCHAPECÓ de forma regular e na modalidade PARFOR, campus Chapecó. Contatamos também a coordenadora do curso ofertado pela UNOESC, campus de São Miguel do Oeste, na modalidade PARFOR, mas não tivemos contato com o projeto ou dados sobre o curso. No curso de Ciências da Religião do Centro Universitário de São José, habilitação bacharelado e licenciatura Plena em Ensino Religioso, tivemos acesso ao projeto, ementas, planos de ensino e realizamos entrevistas com o coordenador, docentes e acadêmicos.

Em todas as entrevistas e observações realizadas nas IES de Santa Catarina desde 2007, buscávamos conhecer os cursos e observar se havia previsão das categorias de gênero e sexualidade nos projetos, ementas e planos de ensinos das disciplinas. Observamos que o princípio norteador dos cursos ofertados em 1996 e reformulados em 1997 é a compreensão

³⁵ Semelhante ao Programa MAGISTER, o PARFOR é um projeto do governo federal iniciado em 2009 e destinado aos professores e funcionários em exercício nas escolas e órgãos públicos (estaduais, municipais e federais) sem formação adequada à LDB. Por meio deste Plano, o docente ou funcionário público sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas, nas modalidades presencial e a distância, em instituições públicas, fundações ou privadas, sem custos para professores e funcionários públicos em exercício. Segundo o presidente do Fonaper, Elcio Cechetti (em conversa informal realizada em novembro de 2010), somente nos estados de Santa Catarina e Pará há oferta de cursos de Licenciatura em Ciências da Religião na modalidade PARFOR.

³⁶ Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, carga horária de 2835 h/a, iniciado em 2010. O projeto do curso definiu como finalidade “Proporcionar aos docentes conhecimentos necessários para trabalhar com o Ensino Religioso para o ensino fundamental e médio com uma sólida fundamentação teológica, tradições orais/simbólicas e pedagógicas, com ênfase para os estudos do fenômeno religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural, proporcionando a vivência dos valores éticos, morais e espirituais na perspectiva do exercício pleno da cidadania”. (UNC, 2010).

³⁷ Curso iniciado em 2009, com 2805 hs\aula, com o objetivo de formar o Professor Licenciado em Ensino Religioso (Unisul, 2009).



do fenômeno religioso em sua complexidade sociocultural. A ênfase dos projetos e ementas está no respeito à diferença e à diversidade sociocultural, histórica e religiosa de grupos³⁸. Não encontramos em nenhum programa destes cursos ou ementas das disciplinas a previsão de diversidades sexuais ou de gênero. Os sujeitos das pesquisas nos informaram, no entanto, que os docentes e acadêmicos, recorrentemente se apropriam destas categorias nas reflexões de textos ou contextos específicos. Perguntados, responderam que estas temáticas aparecem com mais frequência nas disciplinas de Psicologia (da Educação), Tradições religiosas e Textos sagrados. A temática de gênero, por exemplo, foi acionada muitas vezes em discussões ou comparações sobre a diferença no exercício do poder entre lideranças vinculadas a diferentes instituições religiosas. Uma pergunta bem frequente: porque apenas homens podem assumir a função de clero na Igreja Católica Apostólica Romana?

Segundo alguns sujeitos da pesquisa, questões em torno da sexualidade também são recorrentes em sala de aula. Para atender a demandas como estas e objetivando capacitar estudantes, a coordenação de um curso afirmou que foram organizadas palestras sobre o tema, e para tanto contaram com um padre católico e um médico.

Outra indicação da importância das temáticas de gênero e sexualidade nestas primeiras formações de docentes de ER foi a produção de TCCs (Trabalho de Conclusão de Curso) e artigos por acadêmicos em Ciências da Religião no início do século XXI em torno destas questões. Foi recorrente temas como adolescência, sexualidade, gravidez, namoro, sacerdócio, entre outros.

Embora os projetos de Curso de Ciências da Religião ofertados a partir de 2006 tenham disciplinas de Antropologia, não encontramos nenhuma referência específica a gênero ou sexualidade: Antropologia (FURB)³⁹, Antropologia Cultural (UNISUL)⁴⁰, Antropologia

³⁸ A questão da diversidade no ER, especialmente na legislação e nos discursos dos sujeitos da pesquisa (Ricoeur, 1977, 1991) foi tratada em outros textos (Welter, 2011a, 2011.b). A diversidade mais recorrente nos discursos e obras sobre ER é a religiosa e cultural (Klein, 2008; Oliveira, 2009; Pozzer, 2010; Sanches, 2010). Gênero e diversidade sexual são raros nas obras sobre ER. Encontrei dois pequenos artigos, dentre todas as obras: o primeiro para refletir sobre violências na escola (Kluck et al 2011) e o segundo, mais antigo e em formato de comunicação em evento, para refletir os desdobramentos possíveis do uso de Gênero nos discursos de identidade e diversidade (Stoher, 2009).

³⁹ Ementa: O objeto da "antropologia: o Estudo do "homem". Evolução e cultura : a natureza cultural do homem. O conceito de raça: crítica à biologização das diferenças culturais. Construção da diferença: parentesco,



das Religiões (UNC)⁴¹, Antropologia e Fenômenos religiosos I (UNISUL)⁴², Antropologia e Fenômenos religiosos II (UNISUL)⁴³, Antropologia das Religiões e Sistemas Simbólicos (UNOCHPECÓ), Introdução a Antropologia (USJ)⁴⁴, Antropologia Simbólica e da Religião (USJ)⁴⁵.

A única instituição de Santa Catarina que oferta a disciplina de “Religião e gênero” na licenciatura em Ciências da Religião é a UNOCHAPECÓ⁴⁶. Os acadêmicos desta instituição afirmaram⁴⁷ que participaram de uma viagem de estudos em 2010 para Curitiba objetivando conhecer alguns espaços religiosos institucionais: Templo Budista Primordial, Mesquita Islâmica, Igreja Ortodoxa Ucraniana e Igreja Batista. Em cada espaço foram recebidos por lideranças da religião, ouviram explicações sobre a religião e descrição de alguns rituais. Curiosamente as temáticas de gênero e sexualidade foram acionadas em grande parte das perguntas feitas pelos acadêmicos. Na islâmica perguntaram por que a mulher deve usar véu durante a cerimônia? (resposta: “por uma questão do respeito”); porque a mulher não pode presidir um culto? (resposta: “porque ela fica impura quando menstrua”); porque homens e mulheres ficam separados no ritual? (resposta: “por causa da conversa entre eles”).

etnocentrismo, etnicidade. O conceito de etnia: a questão do relativismo. A especificidade do olhar; o outro/ o mesmo. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.

⁴⁰ Ementa: Antropologia: definição e objeto. Origens da humanidade. Cultura. Cultura e sociedade. Cultura e identidade. Temas contemporâneos em Antropologia.

⁴¹ Ementa: A pessoa humana, alteridade e transcendência. Representações do Transcendente (deuses e divindades) nas diferentes culturas. O fenômeno religioso no substrato das culturas. Linguagem mítico-simbólica. Conflitos culturais na modernidade e contemporaneidade. Condições pós-moderna e visões antropológicas.

⁴² Ementa: Antropologia, cultura e religião. O sagrado no tempo, na cultura e nos espaços coletivos. Influência da Religião na cultura.

⁴³ Ementa: A construção do sagrado na cultura contemporânea. Seminários de análises sobre a influência dos fenômenos religiosos na cultura.

⁴⁴ Ementa: Noções, contexto histórico e objetivos da Antropologia. Principais correntes antropológicas. A natureza cultural do ser humano. O humano como ser de relações. Antropologia da pessoa e teoria do sujeito. Processos de diferenciação social: parentescos, etnias, identidades, fronteiras religiosas.

⁴⁵ Ementa: A Antropologia e as interpretações do fenômeno religioso. O humano como ser simbólico, cultural e religioso. O sagrado e o profano. Prescrições, proibições e os sistemas de purificação. As linguagens da experiência religiosa: mitos, ritos, símbolos, magia, narrativas e doutrinas religiosas. A diversidade cultural religiosa na sociedade atual.

⁴⁶ Cabe aqui uma ressalva. O projeto deste curso contou com a participação de uma investigadora e militante nas questões de gênero, Myriam Aldana Vargas, autora do capítulo deste livro “Relações entre Ensino Religioso e Gênero” e integrante da equipe de pesquisa do NIGS\NUR.

⁴⁷ Em entrevista realizada em dezembro de 2010 por Tânia Welter.



Os acadêmicos dos cursos ofertados a partir de 2006 possuem um perfil diverso daquele observado nos cursos de MAGISTER. Há maior equidade de gênero, pessoas vinculadas a diversas instituições religiosas ou sem vínculo religioso, homens e mulheres de idades diversas, desde jovens recém formados no Ensino Médio, 18 anos, até pessoas aposentadas de 65 anos. Outra característica diversa é que muitos possuem graduação em outra área, alguns com pós-graduação, e já atuam profissionalmente⁴⁸. Os objetivos para cursar esta graduação também são mais ampliados: há aqueles que buscam o curso porque atuam ou querem atuar como docentes em escolas ou instituições religiosas, aqueles que querem ser pesquisadores, obter curso superior ou acessar o plano de carreira.

Apenas para exemplificar, explico a seguir os dados obtidos em abril de 2011 sobre o perfil de 48 acadêmicos do Curso de Ciências da Religião da USJ. Deste total, 24 pertencem ao sexo masculino e 22 ao sexo feminino e possuem idades entre 20 e 65 anos, sendo a maior concentração entre 30 e 50 anos. O vínculo religioso declarado foi: Católico (18)⁴⁹, cristão (3), Batista (1), Espiritismo (4), evangélico (3), Assembléia de Deus (1), Sara Nossa Terra (1), Adventista 7º Dia (1), Livre pensador (3), Hare Krisna (1) e sem religião (3). Ou seja, grande parte dos estudantes está vinculada a religiões cristãs. Perguntados, declararam possuir as seguintes profissões no momento da pesquisa: comerciário (3), funcionário público (4), professor (04), professor ER (02), cabeleireiro (02), Assistente administrativo (03), Técnico em radiologia (1), Músico (1), bancário (1), Funcionário dos correios (1), Policial (3), Motorista (01), Agente prisional (1), Avalista financeiro (1), Aposentado (2), voluntário (1), nenhuma (1), não informou (13).

Os objetivos para cursar Ciências da Religião são: ser professor (11), estudar religião ou fenômeno religioso (10), fazer graduação ou estudar (2) e interesses pessoais ou institucionais (5).

⁴⁸ Apenas para exemplificar, no Curso de Licenciatura em Ciências da Religião iniciado em 2009 na UNISUL pela modalidade PARFOR, de 25 acadêmicos, 23 possuem outra graduação. Informações fornecidas pelo coordenador do curso em mensagem eletrônica em dezembro de 2010.

⁴⁹ Destes, 7 se consideraram “católico praticante”.



Eventos e Formação continuada em ER

Além da graduação e pós-graduação, os licenciados em Ciências da Religião e aqueles que atuam como docentes da disciplina de Ensino Religioso participam frequentemente de Cursos, Seminários, Congressos, Simpósios e formações continuadas organizadas por entidades representativas, instituições públicas e privadas. Os eventos, via de regra, são organizados em torno de conferências, palestras, grupos de estudos, painéis, oficinas, dinâmicas, objetivando promover uma socialização entre acadêmicos, docentes e investigadores, socialização e fomento da produção acadêmica, discussão sobre as perspectivas epistemológicas, metodológicas e históricas do ER, além de espaço para formações específicas, especialmente na metodologia de ensino. Muitos eventos enfatizam o ER como área do conhecimento em contraposição à perspectiva catequética e proselitista do período anterior.

Observamos e acompanhamos alguns eventos estaduais e nacionais realizados em Santa Catarina e Paraná: Seminário Catarinense de Ensino Religioso (SECAER), organizado desde 2001, o Colóquio de Ensino Religioso, realizado desde 2004, Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), realizado desde 2005.

O Seminário Catarinense de Ensino Religioso surgiu em 2001 a partir da iniciativa de alunos egressos da FURB. O primeiro encontro ocorreu em Blumenau em torno do tema “Rosto Pedagógico do Ensino Religioso” e teve a participação de mais de 350 professores e pesquisadores. Em 2003, ocorreu o II SECAER na cidade de Lages com o tema “Educação e Transcendência” e objetivava “promover um debate que atualize e mobilize os educadores e educadoras para as implicações educacionais do Ensino Religioso numa realidade multicultural e planetária; fundamentar os educadores e educadoras para lidar com a singularidade do Ensino Religioso no cotidiano escolar e, discutir aspectos fundamentais para a organização do planejamento educativo que inclua o Ensino Religioso”⁵⁰. Para tanto, este

⁵⁰ Dados disponíveis em <http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=28>, acesso em maio de 2011.



evento teve como desdobramento a criação da ASPERSC (Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina)⁵¹.

O III SECAER ocorreu em 2005 na cidade de Florianópolis junto com o Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE) e o I Seminário de Ensino Religioso das Escolas Confessionais de Santa Catarina. Estes eventos visavam integrar o ER como área de conhecimento em torno da temática "Identidade pedagógica do Ensino Religioso: memória e perspectivas". Este evento contou a presença de 480 participantes de nove estados da federação. As questões abordadas durante o evento foram: A história do FONAPER, o Ensino Religioso no contexto da educação nacional; a identidade pedagógica do Ensino Religioso; objeto e objetivos do Ensino Religioso; a elaboração didática do ensino Religioso; a confessionalidade como ponto de partida para a distinção entre Ensino Religioso e Pastoral; a formação do (a) educador (a) de Ensino Religioso: perspectivas de uma história. O FONAPER destaca que foram selecionados 25 trabalhos para serem apresentados durante o evento por professores, pesquisadores e estudantes da área do Ensino Religioso⁵².

Participamos do IV SECAER, realizado em 2007 nas dependências da Unochapecó, em Chapecó, com o tema "Terra e Alteridade". Este evento foi organizado pela ASPERSC com apoio do GPEAD (Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento Regional) vinculado a Universidade Regional de Blumenau (FURB). Os participantes do evento eram Educadores e demais profissionais da Educação, docentes das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (estado e município), graduand@s (ou não) em Ciências da Religião e gestores da Educação das diversas cidades catarinenses⁵³. Participaram também coordenadores, gestores e conferecistas de Curitiba, Blumenau, Florianópolis, El Salvador, Alemanha. A vinculação institucional dos participantes é a Secretaria Estadual e Municipal de Educação (grande parte), mas também Universidades, Faculdades, COMIN, CONER,

⁵¹ A ASPERSC passou a ter atuação efetiva na organização dos seminários seguintes.

⁵² Dados disponíveis em www.fonaper.com.br, acesso em maio de 2011.

⁵³ Como São José, Blumenau, Pomerode, Xanxerê, Abelardo Luz, Indaial, Galvão, Formosa do Sul, São Lourenço do Oeste, Araranguá, Pinhalzinho, Barra Velha, Tubarão, Imbituba, Jaraguá do Sul, Planalto Alegre, Timbó, Xaxim, Saudades, Campo Erê, Rio do Sul, Chapecó, Presidente Getúlio, Timbó, Biguaçu, Santa Cecília, Nova Erechim, Trombudo Central, Caibi, Videira, Coronel Freitas, Gaspar, Ituporanga, Pinhalzinho, Cunha Porá, Itapiranga, Porto União, Lages, Dionísio Cerqueira, Palma Sola, Anchieta, Guarujá do Sul, São José do Cedro, Dionísio Cerqueira, Guaraciaba, Princesa, São José do Cedro, Florianópolis, Canoinhas, Balneário Camboriú e Nonoai/RS.



ASPERSC, FONAPER. A respeito da formação acadêmica ligada ao Ensino Religioso, grande parte dos participantes possui Licenciatura em Ciências da Religião (FURB, UNISUL, UNOESC, UNIVILLE), Teologia (ITESC, IECLB/RS, EST/RS, PUC/PR), Ciências Religiosas (PUC/PR), Especialização em Fundamentos e Metodologia de Ensino Religioso (FURB/SC) ou Especialização em Ensino Religioso (Instituto Ecumênico de Pós Graduação - IEPG/RS). Quanto ao pertencimento religioso: os participantes informaram estarem vinculados a ICAR (Igreja Católica Romana), Igreja Batista, Igreja Batista Pioneira, IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana). Outros não quiseram informar seu vínculo religioso⁵⁴. De forma semelhante a eventos anteriores, a tônica das conferências, painéis, comunicações, mesas-redondas e textos publicados nos Anais do IV SECAER (Camargo et al, 2007) foi a afirmação do Ensino Religioso como área do conhecimento.

O V SECAER ocorreu em 2009 junto com o I Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento, na cidade de Blumenau, em torno do tema “Culturas e Diversidade Religiosa: Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas”. Este evento foi organizado pela Universidade Regional de Blumenau/FURB, Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC) e a Associação Nacional de Educação Católica de Santa Catarina (ANEC/SC) e objetivava “discutir, articular e divulgar estudos/pesquisas relacionadas à diversidade cultural e religiosa na América Latina e socializar pesquisas e perspectivas pedagógicas interdisciplinares e interculturais, no constante propósito de promoção dos direitos humanos e da construção de mundos melhores e possíveis”⁵⁵. A discussão sobre diversidade religiosa da América Latina, especialmente Brasil, Equador, El Salvador, Bolívia, Paraguai, Chile, Argentina, Costa Rica e Colômbia, e os desafios e perspectivas da relação entre “Culturas, Diversidade Religiosa e Educação” ocorreu em mesas redondas e simpósios temáticos. Os textos apresentados neste evento foram publicados em Oliveira et al (2009).

O I Colóquio Catarinense de Ensino Religioso ocorreu em 2004 na cidade de Rio do Sul, organizado pela ASPERSC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Rio do Sul e Gerência Regional de Educação e Inovação. Objetivava “contribuir na formação dos

⁵⁴ Informações fornecidas pelos próprios participantes e por lideranças da ASPERSC a equipe de pesquisa.

⁵⁵ Fonte: www.fonaper.com.br, acesso em maio de 2011.



profissionais da área de Ensino Religioso conforme prevê a orientação da LEI N. 9.475/97, que dá nova redação ao artigo 33 da LDB 9.394/96”⁵⁶.

O II Colóquio Catarinense de Ensino Religioso ocorreu em 2006, na cidade de Pomerode, e reuniu cerca de 200 professores, acadêmicos e pesquisadores desta área do conhecimento, tendo como tema “O diferente e a diferença no contexto escolar”. O evento foi organizado com palestras, mesas redondas e simpósios temáticos para discutir a “questão do diferente e da diferença no componente Ensino Religioso”. O encontro, que acontece de dois em dois anos, foi promovido pela Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC), contou com o apoio dos Grupos de Pesquisas Educação e Religião (GPER), Subjetividade, Educação e o Sagrado (FURB) e o patrocínio da Secretaria Municipal de Educação de Pomerode, Conjunto Educacional Dr. Blumenau, Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul, Secretaria Municipal de Educação de Indaial e da Associação de Educação Católica (AEC/SC)⁵⁷.

O III Colóquio Catarinense de Ensino Religioso foi coordenado pela ASPERSC, ocorreu em 2008, na cidade de Rio do Sul com o objetivo “refletir a práxis pedagógica do Ensino Religioso numa perspectiva de acolhimento e de alteridade, em constante construção, tendo como foco o universo simbólico e suas expressões no cotidiano escolar”⁵⁸. No folder do evento encontramos a seguinte justificativa:

Desde as origens o ser humano esteve rodeado por uma realidade simbólica, não somente no que diz respeito ao sagrado, mas no imaginário humano como um todo. É necessário pensar e estudar o universo simbólico em vista de uma "releitura" dos significados e representações a que os educadores e educandos estão envolvidos. Essa "releitura" deve perpassar todas as áreas do conhecimento humano, sendo, para o Ensino Religioso, um desafio relevante e significativo. Nesta perspectiva, ao abordar a

⁵⁶ Fonte: www.fonaper.com.br, acesso em maio de 2011.

⁵⁷ Fonte: www.fonaper.com.br, acesso em maio de 2011.

⁵⁸ Fonte: www.fonaper.com.br, acesso em maio de 2011.



práxis do Ensino Religioso tendo como foco o universo simbólico, se quer provocar, despertar e refletir os significados e expressões do cotidiano escolar⁵⁹.

Participamos do IV Colóquio Catarinense de Ensino Religioso realizado em 2010 na UNIVILLE (Joinville/SC), com o objetivo de “problematizar a práxis pedagógica do Ensino Religioso numa perspectiva da Diversidade Cultural e Direitos Humanos, focando questões relativas ao currículo escolar, as identidades e territorialidades no contexto sócio-cultural-educacional de Santa Catarina”⁶⁰. Duas mesas redondas apresentaram reflexões sobre Identidades, Territorialidades, Diversidade Cultural Religiosa no Estado de Santa Catarina, Direitos Humanos e Currículo Escolar. O painel intitulado “Diversidade Cultural Religiosa, Direitos Humanos e o Currículo nas Escolas de Santa Catarina” oportunizou reflexões de investigadores envolvidos com o ER nas regiões de Santa Catarina. A ênfase dos diversos momentos foi a importância do respeito a diversidade cultural religiosa na escola, a condição brasileira de Estado Laico (liberdade religiosa) e o desafio de trabalhar ER nas séries iniciais do Ensino Fundamental e o desafio da mediação, construção e desconstrução da diversidade e reconhecimento da identidade. Uma voz discordante surgiu neste evento, afirmando que apresentar a diversidade cultural do seu estado ou país, definida como tema transversal (PCNs 1998), não garante que esta seja respeitada. Outra voz discordante referiu a importância da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos cursos de Ciências da Religião e de disciplina de ER no curso de Pedagogia⁶¹.

Participamos também do III Encontro Acadêmico do Curso de Ciências da Religião – 13 anos de Licenciatura em ER – *Práticas Pedagógicas e/em ER*, realizado na FURB em Blumenau em 2010. De forma semelhante a outros eventos do ER, neste evento ocorreu uma mesa redonda que foi destinada a refletir sobre “Práticas Pedagógicas e/em ER: possibilidades

⁵⁹ Fonte: www.gper.com.br/asperc/documentos/folderIIIcoloquio.pdf, acesso em maio de 2011.

⁶⁰ Fonte: www.fonaper.com.br, acesso em outubro de 2010.

⁶¹ Curioso foi o questionamento feito a este investigador no final de sua comunicação, não diretamente sobre as questões de gênero e sexualidade, mas por ter se referido apenas à relação do indivíduo com o transcendente, desconsiderando a imanência, os ateus, agnósticos ou sem religião.



e desafios”. As oficinas, neste evento definidas como Espaços Pedagógicos, tiveram os seguintes temas: 1. Alteridade; 2. Mitos e máscaras; 3. Metodologias do ER; 4. Livro Didático e ER; 5. Contação de Histórias e ER; 6. Músicas, danças e ER; 7. Luz, Câmera, Educação: a linguagem em sala de aula; 8. Avaliação e/em ER. As temáticas de gênero e sexualidade só apareceram nos cumprimentos formais de algumas lideranças “bom dia professores e professoras”

Um evento de relevância é o Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), que se repete desde 2001. Participamos do IV Congresso Nacional de Ensino Religioso, com o tema “Diversidade & Ensino Religioso (10 anos da lei nº 9475/97)” que foi realizado nas dependências do Campus Prado Velho da PUCPR, em 2007. Este evento foi uma realização da ASSINTEC (Associação Inter-Religiosa de Educação)⁶², FONAPER, com apoios da PUCPR, Edições Paulinas, FURB (Universidade Regional de Blumenau), GPER (Grupo de Pesquisa Educação e Religião), Revista Diálogo, Instituto EduSol (Cursos a Distância).

O objetivo geral do evento foi “promover espaços de discussão, construção, articulação e divulgação de estudos, pesquisas e trabalhos relacionados à temática Diversidade & Ensino Religioso, que originou e subsidia os encaminhamentos da Lei nº 9475/97 (artigo 33 da atual LDBEN)”⁶³.

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

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

⁶² A ASSINTEC é uma entidade civil surgida em 1973, cuja finalidade é colaborar com a educação pública na promoção do Ensino Religioso.

⁶³ Fonte: folder evento.



Assim como o IV SECAR, o IV CONERE foi estruturado para destacar a produção e a afirmação do ER como área do conhecimento: nas conferências, mesas-redondas, apresentação de trabalhos, comentários entre os eventos, lançamentos de livros, exposição e venda de livros, revistas, periódicos, materiais didáticos. Das diversas palestras e mesas redondas, parece importante destacar aquela sobre sexualidade e gênero proferida por Rosiléia Ville (Ministério da Educação) e mediada por Sergio Junqueira⁶⁴. Esta trouxe dados nacionais e falou sobre as discussões internas de secretarias como SECADE, aspectos das populações “desvisibilizadas” como étnico-raciais, mulheres, indígenas e outras. Referiu-se a legislação nacional sobre “liberdade religiosa”, “direitos humanos”, “direitos culturais”, direito a educação e afirma que a espiritualidade é um dos aspectos importantes da vida de homens e mulheres. Embora muitos investigadores sejam mais otimistas, observou que a escola é um espaço que reproduz as relações, muitas vezes assimétricas, da sociedade em geral. Entrou em questões de gênero e orientação sexual em sua relação com a escola citando o exemplo de um colega de trabalho, especialista do MEC, que ter orientação homossexual sofreu diversas ações discriminatórias em toda sua vida. Utiliza este exemplo pessoal para demonstrar e afirmar que qualquer forma de discriminação é um desrespeito aos direitos humanos. Reconhece que o discurso está distante da prática, pois falar sobre diversidade não indica que haja respeito à ela, é necessário questionar a essencialização e a naturalização das diferenças. Enfatiza: não basta dizer que aceitamos a diversidade, é necessário contemplar o empoderamento do diferente (negros, mulheres, índios). E, por fim, afirma que na escola há três currículos: plano curricular, currículo em ação e “currículo oculto”, pouco dito, mas vivido. Desafia incluir temas como gênero, orientação sexual, direitos humanos, multiculturalismo, diversidade e pluralismo nas escolas e nas aulas de ER.

⁶⁴ Este pesquisador, vinculado a PUC, é autor de diversos trabalhos sobre o ER no Brasil, coordena pesquisa sobre gênero, sexualidade e ER na PUC, integra o GPER e publicou o artigo “Diversidade: gênero e orientação sexual no Ensino Religioso” ([2004]2011) junto com Cláudia Kluck e Emerli Schlögl.



Algumas reflexões sobre a formação dos docentes de ER

De forma ampla, percebemos que os propósitos dos Cursos de Ciências da Religião e das formações continuadas são estabelecer o ER como campo de conhecimento, contemplar a diversidade religiosa no Brasil, instrumentalizar os diplomados para ministrar a disciplina de Ensino Religioso no Ensino Fundamental em concordância com a lei brasileira, i.e., sem proselitismo religioso e dando conta da diversidade religiosa. Ao mesmo tempo, garantir formação teológica, filosófica e pedagógica suficiente para este exercício.

Os currículos dos cursos e programas dos eventos veiculam uma visão relativizadora das religiões e, para dar conta desta relativização, se fundamentam na idéia de que há *uma unidade transcendente a todas as religiões*. O que em tempos passados foram consideradas seitas ou até manifestações ilegítimas são compreendidas, nestes currículos como expressões de religiosidade, como respostas diferentes a uma mesma realidade que é transcendente. Os Trabalhos de Conclusão de Curso que tivemos acesso, também mostram esta direção dos cursos, pois as temáticas focalizam diferentes manifestações religiosas, apontando para uma perspectiva inclusiva no tratamento das religiosidades múltiplas presentes no tecido social.

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

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



Interessante notar que todo movimento de legitimação (e aprovação legal) deste novo conceito de ER tem origem num movimento liderado pela Igreja Católica Apostólica Romana com a participação das protestantes ditas históricas. Portanto, um movimento, em certa medida, de abertura para as demais religiões, influenciado pelos princípios sociais da Teologia da Libertação, contemplando, assim, as religiões minoritárias e as minorias sociais (minorias aqui compreendidas como minorias políticas). Os currículos se pautam pela tônica da inclusão do “outro”, da religião que não é nenhuma das dominantes no Brasil, mas que está presente. Neste sentido, os Cursos de Ciências da Religião de Santa Catarina inovaram e democratizaram seus currículos, ainda que se note nas grades curriculares e entrevistas com acadêmicos uma ênfase maior na inclusão das chamadas “grandes religiões” ou “religiões dos livros” do que das religiões sem escrita, por exemplo.

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

Ora, isto trouxe à luz uma questão interessante e importante em relação a estes cursos: a relativização que é conseguida por eles sobre o valor igual de diferentes religiões não aborda a relação necessária que existe entre moral e religião e, portanto, não tem a possibilidade de



discutir as diferenças profundas que existem, nas diversas religiões, sobre gênero e sexualidade, que envolvem as questões de vivência dos princípios morais de cada religião. As religiões são corpos de conhecimento que produzem uma cosmologia e uma visão de mundo. Todas elas definem o que é bom e o que não é, ainda que com critérios diferentes. Mas, se estas diferenças são abordadas, nos cursos de Ciências da Religião como dignas do respeito e merecedoras do conhecimento por parte dos alunos, não parece ser feito um mergulho profundo nas implicações destas diferenças para o cotidiano dos professores em sala de aula. A tônica da valorização igual de todas as religiões parece ficar numa superfície que talvez seja estratégica para o próprio processo de legitimação do ER no ensino público.

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

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

A expectativa é que esta pesquisa auxilie na ampliação dos conceitos de gênero e sexualidade na formação dos professores de ER para que os Cursos de Ciências da Religião, os eventos de formação continuada e produções bibliográficas relacionadas a esta área possam também abranger esta importante dimensão da vida humana que está preconizada de formas diferentes pelos diferentes arcabouços morais de diferentes religiões e credos.

REFERENCIAIS



BARRETO, Andréia et al (Orgs.). **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/ES em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de Conteúdos. Rio de Janeiro/Brasília: CEPESC/SPM, 2009.

BATALLA, Guillermo B. **México Profundo, una civilización negada**. México: Debolssillo, 2009.

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

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

CARVALHO, M. P. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio F. e CANDAU, Vera M. (orgs). **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTRO, Roberto & CASIQUE, Irene (ed.). **Estudios sobre Cultura, Género e Violencia contra las Mujeres**. Cuernavaca/MX: CRIM/UNAM, 2008.

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

CNBB. **Ensino Religioso no Cenário da Educação Brasileira**. Aspectos históricos e sócio-político-culturais. Brasília: CNBB, 2007.

CUNHA, Luiz A. A Educação na Concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009. Campinas: UNICAMP – CEDES. Pp. 263-280. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DICKIE, Maria Amélia Schmidt. A ética da inclusão e as fronteiras da unidade. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 7, n. 10, p.113-124, Jul/dez 2006.

DICKIE, M.A.S. & LUI, J. A. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

DICKIE, M.A.S. & WELTER, T. Formação dos professores do Ensino Religioso em Santa Catarina. **Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina**, Florianópolis: 15 e 16/08/2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso>.



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

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso - pesquisa etnográfica em educação. **Revista da ANPED**. São Paulo, n° 10, jan/abr 1999.

GIUMBELLI, Emerson. (Coord.) Relatório Projeto **Mapeamento do ensino religioso no Brasil**: definições normativas e conteúdos curriculares. 2007/2008.

Disponível em http://www.iser.org.br/exibe_noticias.php?mat_id=129.

GROSSI, Miriam P. Identidade de gênero e sexualidade. (Edição Revisada). **Antropologia em Primeira Mão – n° 24**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2010. Pp 01-14.

JUNQUEIRA, Sérgio et al. **Ensino Religioso** – Aspectos legal e curricular. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio & WAGNER, Raul (orgs). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2ed ver.e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre Homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

KLEIN, Remi et al (Orgs.). **Ensino Religioso: Diversidade e Identidade**. V Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

LUTTEROTH, Maria Alícia Puente. **No Éramos Bandidos... Tan Sólo Cristianos**. México: Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana, 2009.

LUTTEROTH, Maria Alícia Puente (Coord.) **Actores y Dimensión Religiosa en los Movimientos Sociales Latinoamericanos, 1960-1992**. Morelos: Universidade Autonoma Del Estado de Morelos/Porruá, 2006.

LOURO, Guacira L. “A construção escolar das diferenças”. In: **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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



OLIVEIRA, L. B. et al. (Orgs.). **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina – Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas**. Blumenau/São Leopoldo: /EdFURB/Nova Harmonia, 2009.

OLIVEIRA, L. B. et al. (Orgs.). **Formação de Docentes e Ensino Religioso no Brasil: Tempos, Espaços, Lugares**. Blumenau: EdFURB, 2008.

ORTIZ, Olga O. (org.) **Pluralización religiosa de América Latina**. México, El Colegio de la Frontera Norte; CIESAS, 2011.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: Construção de uma proposta**. São Paulo: Palinas: 2007.

POZZER, Adecir et al (Orgs.). **Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: Memórias, Propostas e Desafios**. Obra Comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

REZENDE JR., José. **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 2005.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **From Text to Action – Essays in hermeneutics**. Londres: The Athlone Press, 1991.

SÁNCHEZ, Liliana R. & ASCENCIO, Fernando L. (Coords.). **Encuentros Disciplinarios y Debates Metodológicos – La Práctica de La Investigación sobre Migraciones y Movilidades**. México: CRM/UNAM/Porruá, 2009.

SANCHEZ, Wagner Lopes. **Pluralismo Religioso – As religiões no mundo atual**. 2ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SED/SC. **Proposta Curricular de Santa Catarina – Implementação do Ensino Religioso, Ensino Fundamental**. Florianópolis: SED/SC, 2001.

SOARES, Afonso M. L. **Religião & Educação – Da Ciência da Religião ao Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. **Educação e religião na escola pública: direito do educando e do educador**. 2011. Disponível em www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=287

STROHER, Marga J. “Gênero entre diversidade e identidade: alguns desdobramentos possíveis” in: KLEIN, Remi et al (Orgs.). **Ensino Religioso: Diversidade e Identidade**. V Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal, 2008.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



WACHS, M.; FUCHS, H. L.; BRANDENBURG, L. E. ; KLEIN, R. (Orgs.) **Práxis do Ensino Religioso na Escola**. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007.

WELTER, Tânia. Sociabilidades, diversidades e identidades no espaço escolar catarinense. GT 61 – Território e Sociabilidade - **IX RAM**. Curitiba – 10 a 13 de julho de 2011a.

_____. Problematizando a categoria de diversidade no Ensino Religioso de Santa Catarina. **V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**. Rio Grande (RS)/Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 25 e 27 de agosto de 2011b.



LEGISLAÇÃO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO SUL DO BRASIL – UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Inspirada em pesquisa documental afirmo que a disciplina do Ensino Religioso ministrada em escolas públicas dos sistemas estaduais de ensino do sul do Brasil possui grande similaridade. As redes municipais e privadas podem optar pela oferta ou não desta disciplina e possuem legislações específicas.

Segundo dados disponíveis no site do GPER (Grupo de Pesquisa em Educação e Religião – Formação Docente e Educação Religiosa), PUC-Paraná⁶⁵.

O ER, ministrado no estado do Rio Grande do Sul, é orientado pela Constituição do Estado. O artigo 209 desta lei, afirma que o sistema estadual de ensino deve assegurar atendimento às peculiaridades socioculturais-econômicas ou outras específicas da comunidade. O parágrafo primeiro deste artigo orienta que o ER constituirá disciplina com matrícula facultativa aos estudantes e será ministrada nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental e médio.

A resolução nº 256/2000 do Conselho Estadual de Educação regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular. Resolve no artigo n.01, que “São habilitados a lecionar Ensino Religioso em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino os professores: I - titulados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e/ou nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, para atuar nesses níveis da escolarização; II - os licenciados em qualquer área do currículo que tenha realizado curso ou cursos de preparação para lecionar o componente curricular Ensino Religioso, para atuar nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”.

⁶⁵ Disponíveis em: www.gper.com.br, acesso em fevereiro de 2012.



O parecer nº 290/2000 do Conselho Estadual de Educação/RS Parecer orienta ainda que “a partir da 5ª série do ensino fundamental, e no ensino médio, a habilitação mínima a ser exigida é a licenciatura em qualquer área do currículo, secundada por um curso específico de formação na área do Ensino Religioso”.

O artigo 3º da resolução nº 256/2000/CEED/RS orienta que os conteúdos do componente curricular Ensino Religioso deverão ser “fixados pela escola, de acordo com seu projeto pedagógico, observadas as diretrizes curriculares nacionais e com base em parâmetros curriculares que serão estabelecidos sob a coordenação da Secretaria da Educação”. De forma semelhante a legislação nacional, esta resolução orienta que os conteúdos deverão ser definidos após ouvir entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas e devidamente credenciada pelo Conselho Estadual de Educação.

No estado do Paraná, diferentemente da resolução nacional, o parágrafo 1º do artigo 183 da constituição estadual, determina que o ER, de matrícula facultativa, “possui natureza interconfessional, assegurada a consulta aos credos interessados sobre o conteúdo programático, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Após longo processo de discussão, o Conselho Estadual de Educação do Paraná faz a seguinte deliberação (nº 01/2006): a disciplina de ER a ser ministrada na Rede Estadual de Ensino deve seguir a legislação nacional, ou seja, o artigo 33 da Lei n. 9.394/96. Mais especificamente: 01. O ER será disciplina ofertada de forma obrigatória para o estabelecimento de ensino, e facultativa para o estudante; 02. os conteúdos deverão seguir os pressupostos de interdisciplinaridade, contextualização do conhecimento, convivência solidária, respeito às diferenças e compromisso moral e ético. Além disto, reconhecer que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente. Para finalizar, o ER deve ser focado como área do conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



De forma semelhante ao estado de Santa Catarina, a legislação do Paraná orienta que terá prioridade no exercício da docência no ER os seguintes profissionais: para os anos iniciais do ensino fundamental, docentes graduados em Pedagogia e, para anos finais, formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia, com especialização em Ensino Religioso.



SÍNTESE DO LIVRO “ENSINO RELIGIOSO E GÊNERO EM SANTA CATARINA”

GROSSI, Miriam. P.; DICKIE, Maria Amélia S.; WELTER, Tânia (Orgs). **Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2012 (em preparação).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PRIMEIRA PARTE

Problemática do Ensino Religioso

01. O Ensino Religioso no Brasil (Maria Amélia Schmidt Dickie)
02. Ensino Religioso em Santa Catarina: uma história em busca de novos horizontes (Lurdes Caron)
03. Regulamentação do Ensino Religioso e formação de docentes em Santa Catarina (Tânia Welter e Maria Amélia Schmidt Dickie)

SEGUNDA PARTE

O Ensino Religioso em Santa Catarina – Discursos de docentes e estudantes das séries finais do Ensino Fundamental

01. Apresentando aspectos metodológicos das pesquisas sobre Ensino Religioso em Santa Catarina (Tânia Welter, Miriam Pillar Grossi, Maria Amélia Schmidt Dickie)
02. Sobre a análise dos questionários – operacionalização dos dados (Felipe Mattos Monteiro)
03. Uma etnografia das escolas – o lugar do Ensino Religioso (Miriam Pillar Grossi, Felipe Bruno Martins Fernandes, Fernanda Cardozo e Tânia Welter)



04. Discursos de docentes do Ensino Religioso (Miriam Pillar Grossi, Tânia Welter, Fátima Weiss de Jesus, Maria Luiza Bettiol Carneiro, Gicele Sucupira, Martina Ahlert)
05. Discursos de estudantes sobre diversidades, agências e conflitos (Tânia Welter e Miriam Pillar Grossi)
06. Discursos sobre violências (Tânia Welter e Miriam Pillar Grossi)
07. Discursos de estudantes catarinenses sobre aborto (Tânia Welter e Miriam Pillar Grossi)

TERCEIRA PARTE

Questões teóricas sobre gênero, sexualidades e religiosidades

01. Relações entre Ensino Religioso e Gênero (Myriam Aldana Vargas)
02. Se um é difícil dois é demais! – ou não. Diversidade religiosa e diversidade sexual no Ensino Religioso (André S. Musskopf)
03. Gênero e Educação (Miriam Pillar Grossi)

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne reflexões sobre o Ensino Religioso, em especial no que diz respeito à veiculação de informações sobre gênero e sexualidade.

O livro apresenta também os resultados de pesquisas sobre Ensino Religioso em Santa Catarina realizadas em dois momentos por estudantes e professoras vinculadas a núcleos de pesquisa de Antropologia da UFSC (Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades – NIGS e Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos – Linha de pesquisa: Antropologia da Religião - NUR). As pesquisas tiveram como objetivo geral observar a situação do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina, em especial no que diz respeito à veiculação de informações sobre gênero e sexualidade. O primeiro momento de pesquisa ocorreu entre 2007 e 2008 como resposta a um edital da Comissão de Cidadania e Reprodução, Programa de apoio a projetos em Sexualidade e saúde reprodutiva (PROSARE), vinculados ao Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), foi por



eles financiado com fundos também da Fundação McArthur e coordenado por Miriam Pillar Grossi e Maria Amélia Schmidt Dickie. A atualização, sistematização e análise dos dados desta pesquisa foi feita entre 2010 e 2011 como parte de um projeto de pós-doutorado desenvolvido junto ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina com supervisão de Miriam Pillar Grossi.

As equipes de pesquisas utilizaram, de forma combinada, métodos qualitativos e quantitativos na coleta de dados como questionários, entrevistas semi-estruturadas, diário de campo e observações etnográficas.

As pesquisas foram realizadas em diversas regiões do Estado de Santa Catarina e envolveram estudantes, docentes e lideranças do Ensino Religioso. Em dez cidades de Santa Catarina foram realizadas entrevistas com docentes da disciplina de Ensino Religioso e de outras disciplinas que têm trabalhado com as questões de gênero e sexualidade, atuantes em escolas estaduais previamente definidas, e aplicados questionários a estudantes de quinta a oitava série (do sexto ao nono ano) que frequentam a disciplina de Ensino Religioso. Para conhecer o processo de formação de docentes de ER, foram realizadas entrevistas com docentes e coordenadores/as dos Cursos de graduação em Ciências da Religião que foram ministrados na última década em Santa Catarina, bem como analisados os currículos destes cursos. Foram entrevistados também lideranças das instituições estaduais e nacionais ligadas ao Ensino Religioso como ASPERSC (Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina), CONER/SC (Conselho para o Ensino Religioso – Santa Catarina) e FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso).

O Ensino Religioso tem sido objeto de pesquisas e discussão por vários anos, desde que a Constituição de 1988 incluiu a obrigatoriedade do oferecimento desta disciplina nas escolas públicas. A hipótese que orientou as pesquisas desenvolvidas era de que a relação entre Ensino Religioso e Gênero deveria ser problemática na medida em que os programas de Ensino Religioso e os de formação dos professores de Ensino Religioso não contemplavam o tema gênero apesar de ter como fundamento, a pluralidade religiosa e o não proselitismo, de acordo com os preceitos legais. Ora, esta pluralidade religiosa no Ensino Religioso implica a



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



aceitação - tácita - de diferentes éticas religiosas e, conseqüentemente, diferentes perspectivas sobre questões relacionadas a gênero como família, sexualidade, gravidez.

O livro tem três partes. Na primeira parte do livro serão apresentadas questões gerais e teóricas sobre Ensino Religioso, em destaque em Santa Catarina. Na segunda, apresentamos os resultados das pesquisas realizada em 2007/8 e atualizada entre 2010/11. A terceira parte está dedicada ao debate teórico mais amplo sobre as atuais articulações entre gênero, sexualidade e religião.



04. TRABALHOS PUBLICADOS E EM PREPARAÇÃO

WELTER, Tânia. O profetismo de João Maria nos discursos contemporâneos. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 11, n. 17, p.11-34, Jan/jun 2010. (Anexo 02)

NIGS/UFSC. **Cartilha de prevenção às violências sexistas, homofóbicas e racistas nos trotes universitários**. Florianópolis: UFSC, 2011. (Anexo 03)

WELTER, Tânia. Sociabilidades, diversidades e identidades no espaço escolar catarinense. **Anais da IX RAM** (Reunião de Antropologia do Mercosul), Curitiba – 10 a 13 de julho de 2011⁶⁶. (Anexo 04)

MARTINS, P. & WELTER, T. Francisco Schaden e a construção do imaginário de São Bonifácio/SC. **Anais da IX RAM** (Reunião de Antropologia do Mercosul), Curitiba – 10 a 13 de julho de 2011⁶⁷. (Anexo 05)

WELTER, Tânia. Problematizando a categoria de diversidade no Ensino Religioso de Santa Catarina. **Anais do V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, Rio Grande (RS)/Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 25 e 27 de agosto de 2011. (Anexo 06)

WELTER, T.; OLIVEIRA, A.; RODRIGUES, N.; GROSSI, M. P. Socializações e aprendizados no Projeto Papo Sério (NIGS – UFSC): o Projeto de Iniciação Científica do Ensino Médio. **Anais do V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, Rio Grande (RS)/Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 25 e 27 de agosto de 2011. (Anexo 07)

WELTER, T., MARTINS, P. SCHORR, E. (Orgs.). **O Cheiro da Olaria - Alfredo e Irena Schorr na memória**. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.

WELTER, Tânia & GROSSI, Miriam P. Discursos sobre Violências entre jovens estudantes e profissionais da educação. **Anais Seminário “Desafios da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas”**. Florianópolis: PPICH/UFSC, 2012. (em preparação) (Anexo 08)

DICKIE, M. A.; GROSSI, M. P.; WELTER, T. (Orgs.). **Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina**. Florianópolis, 2012 (em preparação). (Anexo 09)

RIAL, C. S.; GROSSI, M. P.; SIQUEIRA, M. WELTER, T., JAHNECKA, L. (Orgs.). **Dossiê Etnografias e Cidades** – PPGAS/PPGICH/UFSC, 2012 (em preparação). (Anexo 10)

⁶⁶ Disponível em http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/19_6_2011_21_52_8.pdf

⁶⁷ Disponível em http://www.sistemasmart.com.br/ram/arquivos/7_6_2011_23_17_30.pdf



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



MARTINS, P.; WELTER, T., ÁVILA, H. (Orgs.). **Território & Sociabilidade. Relatos latinoamericanos.** Florianópolis: Editora UDESC, 2012. (em preparação) (Anexo 11)

MARTINS, P. & WELTER, T. Antropologia e Pioneirismo: Egon e Francisco Schaden no imaginário de São Bonifácio/SC. In: **Revista USP nº 92**, Dossiê Redes Sociais, Dez/jan/fev 2011-2012. São Paulo, 2012.



05. APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS EM EVENTOS E PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE TV

Comunicação: “**Pesquisa sobre Ensino Religioso em Santa Catarina**”, na Graduação em Ciências da Religião da Centro Universitário São José (USJ), dia 25 novembro de 2010.

Participação na mesa redonda: *Incelências e Benditos* – Trocas de saberes entre as Recomenda de Almas, realizada durante o Encontro *Sacrários abertos - Encontro Brasileiro de Recomendação de Almas*.

Local: Igreja Matriz e Salão Paroquial, Campo Belo do Sul/SC

Realização: *Prêmio Tuxaua – Cultura Viva* - Matakiterani Associação Cultural – Projeto “Cultura Popular no rumo de João Maria”

Data: 26 de março de 2011.

IX RAM – (Reunião de Antropologia do Mercosul).

WELTER, Tânia. Sociabilidades, diversidades e identidades no espaço escolar catarinense. GT 61 – Território e Sociabilidade - **IX RAM**. Curitiba – 10 a 13 de julho de 2011.

MARTINS, P & WELTER, T. Francisco Schaden e a construção do imaginário de São Bonifácio/SC. GT 61 – Território e Sociabilidade - **IX RAM**. Curitiba – 10 a 13 de julho de 2011.

Participação do **Programa “Na Pilha” – TV COM**, Rede Globo de Televisão, RBS Florianópolis, dia 29 de julho de 2011.

V Seminário Corpo, gênero e sexualidade – FURG – Rio Grande/RS, 25 a 27 de agosto de 2011.

WELTER, Tânia. Problematizando a categoria de diversidade no Ensino Religioso de Santa Catarina. **V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**. Rio Grande (RS)/Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 25 e 27 de agosto de 2011.

WELTER, T.; OLIVEIRA, A.; RODRIGUES, N.; GROSSI, M. P. Socializações e aprendizados no Projeto Papo Sério (NIGS – UFSC): o Projeto de Iniciação Científica do Ensino Médio. **V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, Rio Grande (RS)/Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 25 e 27 de agosto de 2011.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Comunicação: “**Um olhar da Antropologia sobre o Ensino Religioso**” na Jornada NIGS – Treinamento para apresentações científicas. Florianópolis, NIGS – UFSC, 14 de outubro de 2011.

XXI Seminário de Iniciação Científica da UFSC, Florianópolis, 19 de outubro de 2011.

NASCIMENTO, Bianca et al. Uma nova experiência de vida: A iniciação científica do Projeto Papo Sério (NIGS – UFSC). **XXI Seminário de Iniciação Científica da UFSC**, Florianópolis, outubro de 2011. Pôster e Comunicação Oral.

FERREIRA, W. H. M. et al. Violências em foco: uma experiência de pesquisa no Ensino Médio. Pôster e Comunicação Oral. **XXI Seminário de Iniciação Científica da UFSC**, Florianópolis, outubro de 2011.

Conferência “**Um olhar da Antropologia Sobre o Ensino Religioso**” durante o Seminário Ciências Humanas e Ensino Religioso. Faculdade UNIDA, Espírito Santo, 21 de outubro 2011.

Comunicação “**Gênero, Educação e Ensino Religioso**” na disciplina “Relações de gênero”, graduação em Ciências Sociais da UFSC, Profa Miriam Pillar Grossi, 31 de outubro de 2011.

Comunicação “**Desafios da experiência da Iniciação Científica no Ensino Médio**” realizada durante o Ciclo Design Possível, (IFSC, campus de Florianópolis), 13 de dezembro de 2011.

Comunicação: WELTER, Tânia & GROSSI, Miriam P. “Discursos sobre Violências entre jovens estudantes e profissionais da educação”. **Desafios da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis: PPICH/UFSC, 2012.



6. ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

PARTICIPAÇÃO EM NÚCLEO DE PESQUISA – NIGS

Desde o início deste Projeto de Pós Doutorado, em outubro de 2010, passei a compor o grupo de pesquisadores do NIGS (Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades), coordenado pela Dra Miriam Pillar Grossi, vinculado ao LAS (Laboratório de Antropologia) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este núcleo desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão envolvendo pesquisadores e pesquisadoras de diversos níveis de formação: estudantes de Ensino Médio oriundos de escolas públicas, graduação (Pedagogia, Serviço Social, Ciências Sociais, Psicologia, Museologia, Antropologia), mestrado (Antropologia Social), doutorado (Antropologia Social e Interdisciplinar em Ciências Humanas) e pós-doutorado (Antropologia e Ciências Humanas). O NIGS dispõe de um importante acervo de teses e dissertações sobre gênero e violência e mantém diversas parcerias com equipes de investigação de outras universidades brasileiras e europeias, Organizações não governamentais e movimentos sociais, realizando regularmente eventos acadêmicos, jornadas de estudos e oficinas em torno das temáticas de gênero, direitos reprodutivos, direitos sexuais e violência contra mulher.

No NIGS me integrei no Projeto Papo Sério - Discussões sobre Gênero, Homofobia e Prevenção com estudantes e profissionais da educação vinculados a escolas públicas de Santa Catarina (edição de 2010 e 2011), sendo o principal projeto de pesquisa e extensão realizado em escolas, especialmente públicas⁶⁸.

⁶⁸ Projeto desenvolvido desde 2007. Seu principal objetivo é problematizar as representações de gênero e sexualidade com jovens alunos e alunas de escolas públicas de Florianópolis, através da realização de oficinas temáticas, elaboradas a partir dos eixos de pesquisas realizadas no NIGS por seus diversos pesquisadores e pesquisadoras. Dados e relatórios sobre este projeto estão disponíveis em www.nigs.ufsc.br



Também me integrei a dois sub-projetos do Papo Sério: Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia nas Escolas (em 2011 foi realizada a terceira edição)⁶⁹ e Iniciação Científica no Ensino Médio (realizando sua primeira edição, out/2010 a fev/2012)⁷⁰. Durante todo o estágio pós doutoral (entre outubro de 2010 e fevereiro de 2012) atuei como coordenadora do projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC EM – CNPQ), envolvendo ao todo dez estudantes vinculados a cinco escolas da rede pública estadual de Santa Catarina.

Particpei de dois grupos de estudos do NIGS: 1) **“Religião, Gênero e Sexualidades”**, coordenado por Fátima Weiss de Jesus e Cláudio Leite Leandro e realizado entre setembro e dezembro de 2010; 2) **“Rituais de Passagem”**, coordenado por mim entre abril e julho de 2011.

COORDENAÇÃO E ORIENTAÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR (PIBIC - ICJ)⁷¹

O Projeto Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC EM), inovador no campo da formação de jovens de escolas públicas, iniciou no NIGS e UFSC em outubro de 2010, conta com recursos dos CNPQ (bolsas ICJ) envolveu inicialmente cinco estudantes de duas escolas parceiras do NIGS (Projeto “Papo Sério”) - EEB Ildfonso Linhares e EEB Jurema Cavallazzi. Em 2011 o projeto envolveu mais cinco estudantes provenientes de outras escolas estaduais (Colégio Simão Hess, EEB Altamiro Guimarães e Colégio Getúlio Vargas) também localizadas na grande Florianópolis, tendo assim atingido dez estudantes em atividades de Iniciação Científica na UFSC entre outubro de 2010 e fevereiro de 2012.

⁶⁹ Edital, ficha de inscrição e notícias referentes a terceira edição do concurso podem ser acessados em <http://sites.google.com/site/concursonigs/> e <http://www.facebook.com/pages/Concurso-de-Cartazes-sobre-Lesbofobia-Transfobia-e-Homofobia-nas-Escolas/347669016012>

⁷⁰ O texto “Socializações e aprendizados no Projeto Papo Sério (NIGS – UFSC): o Projeto de Iniciação Científica do Ensino Médio” (Anexo III) apresenta um pequeno resumo deste projeto do NIGS.

⁷¹ Relatório em anexo.



O objetivo deste projeto, inovador na formação científica de jovens estudantes de escolas públicas, é introduzir estes em atividades de iniciação científica no campo da Antropologia e nos estudos de gênero, mas também de ensino e extensão. Para tanto, recebi a incumbência, como recém doutora com bolsa do CNPq de orientar as atividades da equipe de estudantes de graduação nas atividades de **formação bibliográfica** da equipe de pesquisadores do ensino médio. Coordenei também a formação de **pesquisa** empírica, e a disponibilização de contato com produções bibliográficas, áudio-visuais e atividades de **extensão**. Sob minha orientação, os bolsistas de ensino médio participaram de grupos de estudos, eventos, oficinas, realizaram visitas a espaços acadêmicos da UFSC, UDESC e IFSC, cursos de formação na produção científica, pesquisas envolvendo questões de gênero, sexualidades, violências, viagens de campo, produção de textos, pôster, cartilhas, boletins, participação como autores em eventos científicos e como monitores em oficinas, entre outros⁷². Além disto, tive a responsabilidade de estimulá-los e orientá-los a fazer outros cursos de formação e a organizar sua vida escolar.

DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO

Entre março de julho de 2011 – Participei como Docente Colaboradora das disciplinas Antropologia Cultural (ANT – PPGAS) e Métodos Antropológicos (ICH – PPGICH) junto com Dra Miriam Pillar Grossi e Dra Carmen Sílvia Rial e outra docente colaboradora, Dra Mônica Siqueira (PPGICH). Estas disciplinas foram ministradas para estudantes de mestrado e doutorado de cursos da UFSC interessados nos conceitos e métodos da Antropologia, grande parte vinculados ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social e ao Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, mas também à outros programas de Pós-Graduação (Educação, Design, Saúde). Durante quinze semanas 21 estudantes foram estimulados e orientados a realizar leituras; elaborar resenhas e relatórios; participar de palestras e cursos; realizar pesquisas empíricas específicas (numa comunidade de pescadores

⁷² Para maiores detalhes sobre este projeto ver relatório em anexo.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



e numa aldeia indígena); realizar e apresentar em sala uma observação etnográfica e participar de avaliações.

Minha participação nesta disciplina iniciou na elaboração do Plano de Ensino e continua na organização de publicação dos melhores trabalhos realizados num dossiê intitulado “Etnografias e Cidades”⁷³. Particpei em todos os momentos e espaços da disciplina estabelecendo parcerias e diálogos constantes com as colegas professoras e com estudantes.

Esta experiência de ensino na pós-graduação foi fundamental na minha qualificação como docente.

⁷³ Cujos organizadores serão: GROSSI, M. P.; RIAL, C. S.; WELTER, T.; JAHNECA, L.



07. CAPACITAÇÕES MINISTRADAS

Capacitação Associação Matakiterani – Etapa 01

Data: 11 de outubro de 2010

Local: Lages/SC

Participantes: Integrantes da Associação Matakiterani envolvidos no Projeto “Cultura Popular no Rumor de João Maria” e docentes da Uniplac

Conceitos Antropológicos: Cultura e Identidade (sexual, gênero, étnica, nacional, religiosa)

Carga Horária: 10hs

Capacitação Associação Matakiterani – Etapa 02

Data: fevereiro de 2011

Participantes: Integrantes da Associação Matakiterani envolvidos no Projeto “Cultura Popular no Rumor de João Maria”

Objetivos: 01. Conhecer e refletir a respeito dos conceitos Religiosidade e Discurso. 02.

Compreender a presença do Profeta São João Maria na história e discursos, também contemporâneos, dos serranos. 03. Construir coletivamente um plano de ação e um projeto político pedagógico.

Carga Horária: 10hs

Oficina de produção de texto acadêmico destinado a estudantes vinculados ao Projeto Papo Sério – Iniciação Científica no Ensino Médio (NIGS-UFSC).

Data: 01 e 15 de abril de 2011

Local: CFH – UFSC

Oficina elaboração e atualização do currículo lattes (CNPQ) destinado a estudantes vinculados ao Projeto Papo Sério – Iniciação Científica no Ensino Médio (NIGS-UFSC).

Data: 03 de junho de 2011

Local: LABORIN – Biblioteca Central da UFSC

Oficina **Violências**, ministrada com Dra. Mareli Eliane Graupe

Promoção e realização: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS)

Público alvo: Bolsistas PIBIC EM (CNPQ-NIGS-UFSC)

Data: 15 de julho de 2011

Local: CFH – UFSC

Oficina **Sexualidades**, coordenada por Dr. Felipe Bruno Martins Fernandes

Promoção e realização: Projeto Papo Sério (NIGS)

Público alvo: Estudantes do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Educação

Data: 01 de outubro de 2011

Local: IEE, Florianópolis

Carga horária: 04 horas



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Minicurso **Gênero, Educação e Antropologia: construindo espaços para a diversidade**, realizado durante o X SEPEX com Dra. Mareli Eliane Graupe (PPGICH – UFSC) e monitoria de Nattany Caruline Santos Rosrigues (NIGS-UFSC)

Promoção e realização: Projeto Papo Sério (NIGS-UFSC)

Público Alvo: estudantes da UFSC

Data: 19 de outubro de 2011

Local: CSE – UFSC

Carga Horária: 04 hs

Oficinas **Gênero, Educação e Sexualidade: construindo espaços para a diversidade**, realizadas com Dra. Mareli Eliane Graupe (PPGICH – UFSC)

Promoção e realização: Projeto Papo Sério (NIGS-UFSC)

Público Alvo: estudantes do Ensino Médio

Data: 08 e 09 de novembro de 2011

Local: EEB Anibal Nunes Pires, Florianópolis

Carga Horária: 08 hs

Oficinas **Educação e diversidades**, realizadas com Dra. Mareli Eliane Graupe (PPGICH – UFSC) e Raruilquer Oliveira (NIGS-UFSC)

Promoção e realização: Projeto Papo Sério (NIGS-UFSC)

Público Alvo: estudantes de Curso Pré Vestibular Comunitário, polo Rio Tavares

Local: EEB Porto Rio Tavares, Rio Tavares, Florianópolis

Data: 16 de novembro de 2011, das 19 as 22 hs

Carga Horária: 04 hs

Oficinas **Religiosidades**

Promoção e realização: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS)

Público alvo: Bolsistas PIBIC EM (CNPQ-NIGS-UFSC)

Local: Rio Tavares, Florianópolis

Data: 18 de novembro de 2011

Carga Horária: 04 hs

Oficina Treinamento: 01. Transcrição entrevistas (Mareli Graupe, Tânia Welter e Giovanna Licia Trinanes), 02. Digitalização dos trabalhos acadêmicos sobre violência (Nattany Caruline Rodrigues). Promoção e realização: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS)

Público alvo: Bolsistas PIBIC EM (CNPQ-NIGS-UFSC)

Local: NIGS/CFH/UFSC

Data: 02 dezembro de 2011

Carga Horária: 01 hs



08. ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DE EVENTOS E FORMAÇÕES

Exibição e debate da pré-edição do documentário "Egon, meu irmão" - Produção Documentário 2007 pelo Núcleo de Antropologia Audiovisual e Estudos da Imagem (NAVI/UFSC) e Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI/UFSC). Atividade realizada durante a II Mostra de Arte Indígena (UFSC-UDESC) e promovida pelo Grupo de Pesquisa Práticas Interdisciplinares em Sociabilidades e Territórios (PEST/UDESC).

Local: Auditório do CEART – UDESC

Debatedoras: Ângela Bertho e Tânia Welter

Data: 15 de outubro de 2010.

“Curso de análise quantitativa em pesquisa social: indo além do excel”

Ministrante: Ms. Felipe Mattos Monteiro (UFFS)

Local: Laboratório de capacitação de uso dos recursos informacional e normalização (LABORIN), da Biblioteca Central da UFSC

Data: 29 de outubro de 2010

Oficina “A cultura, as diferenças e o gênero” com a Dra. Alinne Bonetti (UFBA). Atividade promovida pelo NIGS/UFSC (Projeto Papo Sério), realização do PROCAD/CAPES (IEG-NIGS-PPGICH-PPGAS e NEIM/UFBA), apoio da FAED/UDESC

Local: FAED – UDESC

Data: 01 de dezembro de 2010

Grupo de Estudos “Rituais de Passagem”

Promoção e realização: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica no Ensino Médio (NIGS-UFSC)

Coordenação: Tânia Welter

Local: CFH – UFSC

Período: abril a julho de 2011

Visita de estudos Aldeia Guarani – como iniciativa Projeto Papo Sério – Iniciação Científica no Ensino Médio (NIGS-UFSC), das disciplinas de Antropologia Cultural e Métodos Antropológicos (coordenação de Miriam Pillar Grossi) e apoio da Pró-reitoria de Apoio ao Estudante (PRAE/UFSC), organizei uma viagem de estudos para a Terra Indígena Morro dos Cavalos, Palhoça/SC, que foi realizada no dia 16 de abril de 2011. A viagem ocorreu durante a realização da “Semana Cultural Guarani” e a “2ª Conferência da Educação Escolar Indígena Itaty”. Participaram desta atividade 36 professores e estudantes (brasileiros e estrangeiros) vinculados a diversos núcleos de pesquisa e níveis de formação (ensino médio, graduação, mestrado e doutorado) e oriundos de diversas áreas do conhecimento (Psicologia,



Antropologia, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Enfermagem, Design, Educação Física, Linguística e outras).

GT 61 – IX RAM (Reunião de Antropologia do Mercosul), Curitiba – 10 a 13 de julho de 2011⁷⁴. Coordenei o GT 61 “Território e Sociabilidade” junto com Dr. Pedro Martins (UDESC-Brasil) e Dr. Hector Ávila Sanchez (UNAM-México). O GT foi realizado nos dias 11, 12 e 13 de julho de 2011 nas dependências da Universidade Federal do Paraná Curitiba) e envolveu pesquisadores (Geografia, Antropologia, Design, Sociologia, Planejamento Urbano, Arquitetura e outros), do Brasil, Portugal, México, Colômbia e Angola.

Mostra Audiovisual: Homossexualidades, Racismo, Educação e Violências: a obra de Vagner de Almeida⁷⁵.

Local: “Casa das Máquinas – Espaço de Arte” localizada à Rua Henrique Veras do Nascimento, 50 (na Pracinha da Lagoa da Conceição – Florianópolis/SC).

Data: 03 de agosto de 2011

Coordenadora Sessão Juventudes e Educação: Tânia Welter (PIBIC-EM-CNPq/Papo Sêrio/NIGS/UFSC)

MOSTRA Cinema NIGS: Juventudes e Sexualidades

Organização e coordenação: Bruno Cordeiro (NIGS-UFSC) e Tânia Welter (NIGS – UFSC)

Coordenação: Miriam Pillar Grossi

Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH-UFSC)

Data: novembro e dezembro de 2011

Sessão 01 – “As melhores coisas do mundo” (2010, Laís Bodanzky, 107 min), debatedores: Mareli Eliane Graupe, Helen Santos Pereira, Wallace Henrique Ferreira, Angela M M Oliveira.

Sessão 02 – “Minha vida em cor de rosa” (1997, Alain Berliner, 110min), debatedores: Nattany C S Rodrigues (coordenadora), Charles F Constantino e Bruna Köppel.

Sessão 03 – “Tudo sobre minha mãe” (1999, Pedro Almodovar, 101 min), debatedores: Bruno Cordeiro (coordenador), Bianca Nascimento e Alex Sander Gonçalves.

Viagem Estudos Comunidade da Costa de Lagoa, Florianópolis

Promoção e realização: Projeto Papo Sêrio – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS), Data: 29 de outubro de 2011

⁷⁴ Programação disponível em <http://www.ram2011.org/>

⁷⁵ Programação disponível em <http://mostravagnerdealmeida.wordpress.com/>



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Palestra “Sistema Educacional do México” com Carlota Guzman, Promoção: Projeto Papo Sérió – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: DAPE-UDESC, 12 de dezembro de 2011.

Viagem Estudos São Bonifácio, SC

Promoção e realização: Projeto Papo Sérió – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS)

Data: 29 de outubro de 2011

Objetivos: 01. Conhecer aspectos da formação geográfica da Serra Catarinense, 02. Conhecer produtores e processo de produção agrícola orgânica, 03. Conhecer vocação turística do município, 04. Conhecer a casa e família do antropólogo indigenista Egon Schaden, 05. Conhecer contexto urbano de São Bonifácio e espaços da religiosidade da comunidade.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



09. PARTICIPAÇÃO EM BANCAS

Qualificação de Mestrado

Cláudio Leite Leandro - Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Título Dissertação: “SEXXXCHURCH: a transgressão e o conservadorismo do pornô em um universo religioso contemporâneo”.

Banca: Dra. Miriam Pillar Grossi (orientadora), Dra. Maria Regina Lisboa, Dra. Tânia Welter

Data: 04.04.2011

Local: CFH

Defesa Trabalho Conclusão de Licenciatura

Giovanna Licia Triñanes – Licenciatura em Ciências Sociais, UFSC. Título: “**Onde fica a Antropologia na disciplina de Sociologia no Ensino Médio?**”

Banca: Dra. Miriam Pillar Grossi (orientadora), Dra. Janice Sousa Tirreli e Dra. Tânia Welter

Data: 11 de agosto de 2011

Local: Sala 324 - CFH



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



10. PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÕES

Formação continuada étnico-racial

Local: Auditório do Colégio Maria Luiza de Melo, São José
Promoção: Secretaria de Educação e Centro Universitário São José (USJ)
Período: março a novembro de 2011

Grupo de Estudos “Religião, Gênero e Sexualidades”

Promoção e realização: NIGS – UFSC
Coordenação: Fátima Weiss de Jesus, Cláudio Leite Leandro.
Local: CFH – UFSC
Período: setembro a dezembro de 2010

Curso “**Sexualidade, gênero, gerações na teoria social contemporânea**” com Michel Bozon (INED/FRANÇA) e Miriam Pillar Grossi (UFSC), carga horária 30 horas.

Promoção: PPGAS e PPICH – UFSC
Local: Auditório CFH – UFSC
Data: 11 a 15 de abril de 2011

- Dia 11 – Uma perspectiva sociológica sobre violência sexual
- Dia 12 - Sexualidade, gênero e gerações
- Dia 14 - Socialização em sexualidade: processos universais, particularidades latino americanos
- Dia 15 – Encontro final

Minicurso: “**O Trabalho etnográfico em perícias antropológicas**”, realizado durante a IX RAM (Reunião de Antropologia do Mercosul), Curitiba⁷⁶.

Organizador: João Pacheco de Oliveira (UFRJ)
Coordenação: Fabio Mura -Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Ministrantes: Alexandra Barbosa da Silva (UFPB), Jorge Eremites de Oliveira (UFGD), Maria Dorothea P. Darella (UFSC).
Período: 11 a 13 de julho de 2011
Local: dependências da UFPR, Curitiba

⁷⁶ Dados disponíveis em <http://www.ram2011.org>



11. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

Palestra: “**A paixão genealógica à luz das novas formas de parentesco – paradoxo verdadeiro ou falso?**” Com Sylvie Sagnes (França)

Data: 01/outubro/2010

Local: CFH – UFSC

Mesa “**Gênero, questões LGBTTT e corporalidades**” com Rose Gerber, Fernanda A. de Moraes, Fátima Weiss de Jesus e Anelise Froes da Silva, realizada durante as II Jornadas Antropológicas (PPGAS/CFH/UFSC)

Data: 13 de outubro de 2010

Local: CFH – UFSC

Oficuro: “**O 'nativo' mora ao lado: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisas urbanas interdisciplinares na área de Gênero e suas implicações éticas**” com Ms. Anelise Fróes da Silva (Antropologia) e Simone Ávila (Doutoranda do PPGICH)

Local: Sala de estudos do DICH (primeiro andar do CFH)

Data: 27/outubro/2010

Encontro Acadêmico Internacional: **Interdisciplinaridade e Pós-Graduação**

Realização: Escola de Altos Estudos – CAPES/UFSC

Promoção: PPG em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC/UFSC) e PPG Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFSC)

Local: Auditório EPS/ECG e CED/UFSC

Data: 16 a 18/novembro/2010

Oficina “**A cultura, as diferenças e o gênero**” com Dra. Alinne de Lima Bonetti (UFBA)

Local: FAED/UDESC, Data: 01 de dezembro de 2010

Palestra “**A integração territorial sul-americana**” Dr. Ricardo Verдум (INESC/Brasília) realizada durante o Seminário: “Desafios sociais e ambientais da integração latino-americana”

Realização: MPPT/FAED/UDESC, coordenação de Carmen Susana Tornquist.

Local: FAED/UDESC, Data: 01 de dezembro de 2010

Debate - palestra sobre “**Feminismos e empoderamento de mulheres**” com a Dra. Cecilia Sardenberg (UFBA), no CFH da UFSC

Data: 15 de dezembro de 2010

Mesa Redonda “**Gênero e Gerações**”, coordenada por Marcos Alvito (UFF/ANT), realizada durante o “Simpósio sobre Futebol: espetáculo e corporalidade”, evento organizado pelo NAVI e pelo Grupo de Antropologia Urbana e Marítima da UFSC.

Local: CFH da UFSC

Data: 16 de dezembro de 2010



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Mesa Redonda “**Antropologia no Estado**” com Marcos Faria de Almeida (MPU/SC) e Rose Mary Gerber (EPAGRI), Promoção e realização: Pós Graduação em Antropologia Social (UFSC)

Local: CFH da UFSC

Data: 21 de fevereiro de 2011

Oficina “**Preparando seu Currículo Lattes para concursos**” com Dra. Beleni Grandó (UFCG-UFSC).

Promoção e realização: Pós Graduação em Antropologia Social (UFSC)

Local: Laboratório CFH da UFSC

Data: 22 de fevereiro de 2011

Mesa Redonda “**A presença indígena no ensino superior**” com Dr. Renato Athias (UFPE), Dr. Rodrigo Grunewald (UFCG) e Dra. Beleni Grandó ((UFCG-UFSC)

Promoção e realização: Pós Graduação em Antropologia Social (UFSC)

Evento de comemoração aos 25 anos do PPGAS - UFSC

Local: CFH da UFSC

Data: 24 de fevereiro de 2011

Aula inaugural PPGAS, conferência “**Cartografias sociais: por uma Antropologia engajada**” com Dr Alfredo Wagner de Almeida (UFAM)

Promoção e realização: Pós Graduação em Antropologia Social (UFSC)

Local: CFH da UFSC

Data: 16 de março de 2011

Palestra “**A dimensão ética dos trabalhos acadêmicos: a questão do plágio**” com Dra Débora Diniz (UNB).

Promoção e realização: FAED/UDESC, Data: 17 de março de 2011

Debate “**Mulheres e aborto em questão**” com participação de Clair Castilhos (Casa da Mulher Catarina/UFSC), Débora Diniz (UNB), mediação Sílvia Arendt (UDESC)

Promoção e realização: LABGEF/FAED/UDESC

Data: 18 de março de 2011

Defesa tese Rosa Blanca (PPGICH/UFSC) “**A arte a partir do queer/arte desde lo queer**”, orientadora: Miriam Pillar Grossi

Local: auditório CED - UFSC

Data: 25 de março de 2011

Palestra “**Uma perspectiva sociológica sobre violência sexual**” com Dra. Miriam Pillar Grossi (UFSC) e Dr. Michel Bozon (INED/FRANÇA)

Data: 11 de abril de 2011

Local: CFH – UFSC



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Semana Cultural Guarani

Data: 16 de abril de 2011

Local: Terra Indígena Guarani, Morro dos Cavalos, Palhoça

Mesa Redonda **“25 anos, falas, agências, palestras”** com Dra. Elisete Schwade (UFRN)

Promoção e realização: Pós Graduação em Antropologia Social (UFSC)

Local: CFH da UFSC

Data: 19 de abril de 2011

Defesa tese Paula Pinhal de Carlos (PPGICH): **“Sou para casar” ou “Pego, mas não me apego?” práticas afetivas e representações de jovens sobre amor, sexualidade e conjugalidade.**

Banca: Miriam Pillar Grossi (Orientadora), Co-orientadora: Mara Lago (PPGICH), Michel Bozon (INED/FRANÇA), Elisete Schwade (UFRN), Angela de Souza (UNILA), Joana Maria Pedro (PPGICH), Leandro Otomari (PSI).

Local: CFH da UFSC

Data: 20 de abril de 2011

Oficina “Ética e pesquisa – a legislação e conselho de ética da UFSC”

Participantes: Miriam Pillar Grossi (mediadora, PPGAS), Ilka Boaventura Leite (PPGAS) e Washington Portela de Souza (Comitê de Ética da UFSC).

Promoção e realização: Pós Graduação em Antropologia Social (UFSC)

Local: CFH da UFSC

Data: 26 de abril de 2011

Apresentação e debate do livro **“Gênero em contextos de pobreza”** no Colégio de México, organizado por Ana Maria Tepichin.

Promoção e realização: Colégio de México (DF – México)

Data: 12 de maio de 2011

“Fiesta Mundial de las culturas amigas”, DF – México,

Promoção e realização: Prefeitura de DF – México

Local: DF – México

Data: 14 de maio de 2011

Simpósio: **“El impacto de la homofobia en el acceso a los servicios de salud y educación”**

Data: 19 de maio de 2011

Local: Hotel Marriot Reforma, Paseo de la Reforma, México DF

Ponentes: Marcio Caetano, Estefanía Vela, Gloria Careaga, Violeta Barrientos y Juan Carlos Hernández Meijueiro

Moderador: Xabier Lizarraga

Colóquio **“Religión y relaciones internacionales”**

Promoção e realização: El Colégio de México (DF – México)

Data: 19 e 20 de maio de 2011



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



- Mesa “La era de La diversidad y La competencia religiosa” - três comunicações e Mario Arriagada (El Colegio de Mexico) (mediadora)
- Mesa “La iglesia católica como actor transnacional” - três comunicações e Soledad Loaez (mediadora).
- Mesa “Religion y movilidad humana: La diáspora mexicana” foi mediada por Pablo Seman (argentino, El Colegio de Mexico) e tratou das transformações das religiosidades nos processos diaspóricos - México - EUA

IX RAM (Reunião de Antropologia do Mercosul), Curitiba – 10 a 13 de julho de 2011.

Mostra Audiovisual Vagner de Almeida – Homossexualidades, Racismo, Educação e Violências. Coordenação Felipe Bruno Martins Fernandes (doutorando PGIH UFSC - NIGS). Promoção: NIGS/PPICH/NUER. Local: Espaço cultural Casa das Maquinas, Lagoa da Conceição, Florianópolis, 2 e 3 de agosto de 2011.

Defesa Trabalho conclusão de curso de Vinícius Kauê Ferreira (Ciências Sociais, UFSC) **“Histórias de Rodapé: conflitos na constituição das antropologias indianas”**.

Banca Examinadora: Dra. Miriam Pillar Grossi (orientadora), Dra. Elizabete Farias e Dra. Carmen Sílvia Rial

Data: 05 de agosto de 2011

Local: CFH – UFSC

Palestra de Dr. Roy Wagner (EUA) – **“O xadrez do parentesco e o parentesco do xadrez”**, atividade do Seminário Antropologia de Raposa – Pensando com Roy Wagner

Promoção e realização: PPGAS – UFSC

Data: 09 de agosto de 2011

Local: CFH – UFSC

Mesa redonda **“Feminismos, Movimentos LGBTTT e Políticas Públicas”** com Dr. James Green, Dra. Alinne Bonetti (UFBA) e Paula Ribeiro (FURG)

Promoção e realização: PPGICH – UFSC

Data: 11 de agosto de 2011

Local: CFH – UFSC

Defesa de tese do Felipe Bruno Martins Fernandes (PPGICH-UFSC) intitulada “A Agenda Anti-Homofobia na Educação Brasileira (2003-2010)”

Data: 12 de agosto de 2011

Local: Mini auditório CFH – UFSC

Palestra “Trajetória acadêmica” com Dra. Miriam Pillar Grossi, realizada durante o **XXI Seminário Iniciação Científica da UDESC**

Data: 01 de setembro de 2011, Local – FAED - UDESC



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Palestra: "**Onde fica a Antropologia na disciplina de Sociologia no EM?**" com Giovanna Lícia da Rocha Triñanes
Data: 02 de setembro de 2011
Local: CFH – UFSC

Mesa Redonda **Patrimônio, Territórios e Identidades Afro-Brasileiras**, com a presença do Dr. Kabengele Munanga, Rossano, José Carlos Nogueira e Frei David
Data: 09 de setembro de 2011
Local: Centro de Eventos da UFSC

Oficina **Homofobia Familiar**, coordenada por Felipe Bruno Martins Fernandes (PPGICH-UFSC).
Promoção e realização: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS)
Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC
Data: 09 de setembro de 2011

Mesa redonda **Terra e Poder** realizada durante a II Semana Acadêmica de História
Promoção e realização: Curso de História da UDESC
Local: FAED/UDESC
Data: 15 de setembro de 2011

Mesa redonda **Rupturas do corpo: (trans) gênero e homossexualidade** realizada durante a II Semana Acadêmica de História.

Integrantes:

01. Dr. Felipe Bruno Martins Fernandes (Dr. Ciências Humanas, UFSC) – “Uma reflexão introdutória sobre os estudos lésbicos e gays e de teoria queer”
02. Miriam Pillar Grossi (Dra. Antropologia, UFSC) – Identidades de gênero, homo e transexualidades
03. Paula Sandrine Machado (Dra. Antropologia, UFRGS) – Intersexualidade
04. Sílvia Maria Fávero Arend (UDESC), coordenadora mesa

Promoção e realização: Curso de História da UDESC
Local: FAED/UDESC
Data: 16 de setembro de 2011

Palestra “Música, mulheres, território: uma etnografia da atuação feminina no samba de Florianópolis” com Rodrigo Cantos Savelli Gomes (UDESC). Promoção: NIGS e MUSA.
Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 16 de setembro de 2011.

Oficina **Identidades Trans**, coordenada por Simone Ávila (PPGICH-UFSC).
Promoção e realização: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS)
Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC
Data: 23 de setembro de 2011



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



II Trans Day NIGS 2011 - Seminário transfobia, cidadania e identidades TRANS

Promoção e realização: NIGS - UFSC

Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC

Data: 10 e 11 de outubro de 2011

Jornada NIGS – Treinamento para apresentações científicas

Promoção e realização: NIGS - UFSC

Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC

Data: 14 de outubro de 2011

XXI Seminário de Iniciação Científica – PIBIC EM da UFSC

Data: 19 de outubro de 2011

Local: Centro de Cultura e Eventos da UFSC

Mesa Redonda **O Rural e o desenvolvimento sócio-espacial**, realizada durante o V Encontro Nacional de Grupos PET de Geografia e XI Simpósio de Geografia da UDESC

Local: FAED – UDESC

Data: 19 de outubro de 2011

Oficina **Gênero, sexualidade, “raça”/etnia, (d)eficiência e classe social em gerações: interseccionalidades na educação**, coordenada pelo Dr. Fernando Altair Pocahy (PPGAS-UFSC).

Promoção e realização: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS)

Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC

Data: 04 de novembro de 2011

Ciclo Design Possível, (IFSC, campus de Florianópolis), 13 de dezembro de 2011.



12. PARTICIPAÇÃO EM PROCESSOS SELETIVOS E CONCURSOS PÚBLICOS

Dez/2010 - Participação como candidata do Concurso Público de provas e títulos para provimento de cargos na carreira do magistério superior – UNILA, Foz do Iguaçu, EDITAL Nº 08/2010. Área: Antropologia: diversidade sócio-cultural e intercultural. Aprovada em três etapas.

Fev/2011 – Participação como candidata na Prova do Processo Seletivo Simplificado para Docente no Centro Universitário Municipal de São José (UJS). Portaria nº. 02/2012/FUNDESJ. Área: Antropologia. Aprovada.

Jun/2011 – Participação como candidata no Concurso Público de provas e títulos para provimento de cargos na carreira do magistério superior – UFMT, Cuiabá EDITAL Nº 003/PROAD/SGP/2011. Área: Antropologia, Sub-área: Teoria Antropológica. Aprovada em duas etapas.

Fev/2012 – Participação como candidata na Prova do Processo Seletivo Simplificado para Docente no Centro Universitário Municipal de São José (UJS). Portaria nº. 006/2012/FUNDESJ. Área: Sociologia. Aprovada.

Fev/2012 – Participação como candidata no Concurso Público para magistério superior da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), edital Nº 17/2011 Área: Teoria Antropológica, Campus: Chapecó. Aprovada. Nomeação publicada no Diário Oficial da União n. 48, 9 de março de 2012.



AVALIAÇÃO

Conforme ficou explicitado anteriormente, a experiência de pós doutorado realizada com recursos da Bolsa PDJ (CNPQ) junto ao Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas e ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) oportunizou desenvolvimento de pesquisa, aprendizados no campo da orientação, participação em concursos, eventos e publicações.

A parceria com a Professora Miriam Pillar Grossi e os/as colegas do NIGS (Ensino Médio, Graduação, Mestrados, Doutorandos, Pós-Doutorandos) foram fundamentais para enfrentar os desafios cotidianos desta formação e ampliar as possibilidades de diálogos. Este apoio foi fundamental na sistematização, atualização e análise dos dados da pesquisa sobre Ensino Religioso em Santa Catarina. Foi fundamental também para ampliar as redes de parcerias em outras universidades e instituições e as possibilidades de diálogos teórico-metodológicos.

A participação no NIGS em projetos de pesquisa, ensino, extensão, eventos e formações foram fundamentais na minha qualificação como docente e pesquisadora. Tive a oportunidade, por exemplo, de participar da implantação, desenvolvimento e orientação de um dos quatro Projetos de Iniciação Científica no Ensino Médio da Universidade Federal de Santa Catarina, envolvendo dez jovens estudantes, vinculados a cinco escolas públicas da Grande Florianópolis. Este processo foi extremamente rico na minha formação, pois possibilitou exercitar a orientação para a iniciação científica de jovens entre 14 e 18 anos, conhecer espaços da UFSC e outras instituições de ensino, estabelecer parcerias com outros/as investigadores, organizar formações específicas, conhecer e discutir produções audiovisuais, referenciais teórico-metodológicos, orientar pesquisas, elaborar e orientar a elaboração de relatórios, artigos, pesquisas e comunicações em eventos, atuar como docente e coordenadora, entre outros.

No NIGS fui desafiada também a orientar estudantes de graduação e pós graduação em leituras, pesquisas, elaboração de artigos, pôster, comunicações em eventos, organização da



vida acadêmica e outras demandas. O exercício de ensinar, orientar, corrigir, além de exercitar a docência, nos coloca desafios novos e questionamentos, nos qualificando para outras atuações. Além disto, a reflexão e produção coletiva frequentemente amplia nosso conhecimento e as possibilidades de parcerias. Sonhar junto é melhor que sonhar sozinho.

O NIGS possui uma equipe formada por quarenta estudantes e profissionais com cinco níveis de formação (ensino médio, graduação, mestrado, doutorado a pós doutorado), advindos de diversas áreas do conhecimento, formações e atuações, que pesquisam temas diversos dentro das questões de gênero e sexualidade. O contato com esta diversidade de temas e de pesquisadores ampliou meu conhecimento sobre referenciais teórico-metodológicos, produções audiovisuais, eventos e formações, conhecimento e participação em produções, organização de eventos e de processos, tanto acadêmicos, quanto pessoais. O aprendizado mais significativo e desafiador foi proporcionado, sem dúvida, pelo trabalho em equipe.

Este ambiente foi muito importante na minha formação como pesquisadora e docente, pois realizei trabalhos de orientação, organização e participação em eventos na universidade, no país e no exterior, coordenação de projetos, participação em trabalhos de extensão, seleção de bolsistas, coordenação e participação em formações, realização de assessorias dentro e fora da universidade, trabalho inter-núcleos, diálogo com outros/as investigadores, entre outros.

Minha qualificação como docente e pesquisadora passou também pela participação em eventos e formações, em bancas de qualificação, apresentação de trabalhos, publicações e em processos seletivos. Cada processo colocou novos desafios de elaboração, reflexão, relação e produção e nos fortalece.

Para concluir, o pós doutorado é um excelente espaço e oportunidade para qualificação e produção do conhecimento.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



ANEXOS



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



ANEXO 01 – PROJETO PÓS DOUTORADO

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas
Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq)

Projeto de Pós-Doutorado Junior

Orientadora: **Dra. Miriam Pillar Grossi**

Pós-doutora: **Dra. Tânia Welter**

Período da Bolsa: Outubro 2010 à agosto 2011

Prorrogação: Setembro 2011 a fevereiro 2012



Título: DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO RELIGIOSO DO SUL DO BRASIL

Objetivo geral

Analisar de que forma os conceitos de diversidade religiosa e sexual são operados no contexto da formação e atuação de docentes de Ensino Religioso no sul do Brasil.

Objetivos específicos:

- Aprofundar a reflexão interdisciplinar sobre os estudos acerca das religiosidades e sexualidades brasileiras a partir da Antropologia, das Ciências da Religião e de Gênero;
- Sistematizar o material coletado e produzido pela pesquisa “Ensino religioso e gênero em Santa Catarina”, realizada entre 2007 e 2008 pelos integrantes dos Grupos de Pesquisa Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos (NUR) do Laboratório Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina;
- Numa perspectiva comparativa, pesquisar o processo de desenvolvimento do Ensino Religioso (ER) dos outros estados do sul do Brasil através de revisão bibliográfica e realização de entrevistas com os principais atores de implantação do ER em cada estado;
- Acompanhar a implantação de novos cursos universitários em Ciências da Religião e de especialização em Santa Catarina;
- Acompanhar as atividades de organizações que trabalham com o ER em Santa Catarina e no Brasil (como ASPERSC, CONER, FONAPER);
- Aprofundar a análise sobre a forma como os conceitos relacionados com gênero e diversidade sexual (família, homem, mulher, sexualidade, amor, reprodução, violência) são abordados na formação dos docentes e nos livros didáticos da área em Santa Catarina;
- Aprofundar a análise sobre o(s) conceito(s) de religião que orienta(m) os cursos de formação e os livros didáticos de ER em Santa Catarina;
- Contribuir para a reflexão pública sobre a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas no Brasil.



Revisão teórica

Religiosidade e sexualidade são questões fundamentais para a pesquisa histórica, sociológica e antropológica. Enquanto dimensões da experiência humana dizem respeito a como as sociedades e culturas têm se organizado, distribuído e atribuído valor a determinados papéis e construído relações de poder em termos políticos, econômicos e sociais. Da mesma forma, a relação entre elas torna-se objeto de análise uma vez que, especialmente do ponto de vista da religião e, mais especificamente, das religiões organizadas e instituídas, exerce um poder de definição e delimitação que, não raras vezes, é estigmatizador, trazendo consigo um aparato capaz de policiar e punir práticas consideradas desviantes. Tal capacidade é exercida fundamentalmente através das práticas educacionais das diferentes tradições religiosas nas mais diversas esferas de atuação social (tanto interna quanto externamente, formalmente estruturadas ou através de um discurso religioso eficiente). O contexto da educação formal, nesse sentido, tem sido, historicamente, um grande aliado dessa perspectiva ao configurar-se tradicionalmente como um espaço disciplinador de corpos e reprodutor de padrões homogêneos e excludentes (LOURO, 1999, 2004), inclusive através da presença religiosa na escola através do Ensino Religioso. Todas essas áreas, no entanto, têm passado por mudanças significativas desde a metade do século XX, questionando ideais de universalidade, unicidade, homogeneidade, e discutindo questões como diversidade, inclusão, tolerância. Cabe, então, perguntar de que forma essas mudanças estão sendo construídas e aplicadas, bem como a sua relação e influência na vida concreta de distintos grupos sociais.

Religiosidade e sexualidade, eixos centrais do presente projeto de pesquisa, têm sido abordadas por diferentes disciplinas. Para analisar o objeto dessa investigação, torna-se necessário olhar para elas assumindo uma abordagem interdisciplinar, na qual diferentes perspectivas permitam melhor analisar e compreender determinados fenômenos sociais e como tais questões estão implicadas neles. Na discussão sobre o Ensino Religioso, na medida em que esta disciplina curricular tem sido campo de disputa política de diferentes setores da



sociedade, opondo anseios de instituições religiosas e seus representantes e militantes de movimentos sociais e defensores da laicidade do Estado, essas duas questões mostram-se de grande rendimento teórico no campo da Antropologia, das Ciências da Religião, e dos Estudos Feministas, de Gênero e Queer, sobretudo porque estas questões relativas a valores vinculados a gênero, família, sexualidade e reprodução são centrais no seio mesmo dos ensinamentos sobre questões religiosas. O desafio que se coloca é de localizar o debate e a reflexão teórica sobre religiosidade e sexualidade no contexto brasileiro para o campo do cotidiano escolar espaço central de formação e transmissão de valores.

As temáticas da religiosidade e da sexualidade estão presentes nas pesquisas desenvolvidas pelo NIGS, em particular no projeto “Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina”, desenvolvida com apoio do PROSARE/CEBRAP em 2007/2008. Esta perspectiva também está presente no diálogo que este núcleo tem realizado com grupos e movimentos sociais de base, organizações não-governamentais e instituições de natureza diversa, nacional e internacionalmente, religiosos e seculares, bem como nos vínculos acadêmicos com organizações que reúnem estudiosos/as e pesquisadores/as de diversas áreas do conhecimento.

Durante o século XIX e início do século XX o discurso médico dominou as pesquisas e foi responsável por entender, classificar e definir as práticas sexuais. Desde então, no entanto, a sexualidade passou cada vez mais a ser objeto de pesquisa das Ciências Sociais. Com relação à homossexualidade, estudos etnográficos e pesquisas históricas permitiram vislumbrar e descrever o que significava “ser gay” do ponto de vista de estilos de vida, com práticas, costumes e instituições distintas, ao mesmo tempo em que davam a oportunidade para gays e lésbicas falarem por si mesmas (GREENBERG, 1988: 463-466). Na década de 1990, com o amadurecimento do movimento político, o aprofundamento das questões teóricas em diálogo e decisivamente impulsionado pela pandemia da AIDS, articulou-se um discurso e prática sobre sexualidade que, ainda que seja devedor do debate travado anteriormente, abriu caminho para a formulação da perspectiva teórica que pautou os desenvolvimentos posteriores



em todas essas áreas: a Teoria Queer (SEDGWICK, 1993; BUTLER, 1993). Além de assumir a sexualidade como uma realidade fluída, em cuja constituição convergem questões relacionadas com sexo (dado biológico), gênero (dado social) e sexualidade (dado sexual: desejos e práticas), a Teoria Queer também busca perceber as relações estabelecidas entre os diversos elementos definidores das identidades (classe, cor/etnia, crença, origem e outros) e como elas se articulam em torno de um padrão heterocentrado (SULLIVAN, 2002; TURNER, 2000; LOURO, 2004; SPARGO, 1999).

Tais perspectivas teóricas também se desenvolveram no Brasil (LOPES, 2002: 25ss). De modo especial, nas décadas de 1970 e 1980 apareceram estudos fundamentais na área das Ciências Sociais que inauguraram novas abordagens acerca dessa temática na pesquisa e na reflexão teórica brasileira (CITELLI, 2005: 17-28). A emergência desses estudos e as novas perspectivas adotadas por eles estão intimamente ligadas às mudanças políticas no Brasil e com a atuação de nascentes grupos feministas e homossexuais que vieram a configurar movimentos mais organizados nas décadas seguintes (GREEN; TRINDADE, 2005; PARKER, 2002; MACRAE, 1990; FRY; MACRAE, 1983; GREEN, 2000: 391-449; TREVISAN, 2000: 335-373; NUNAN, 2003: 110-115).

As mudanças e conquistas no campo da sexualidade no Brasil são fruto fundamentalmente da atuação dos movimentos sociais e do pensamento intelectual que têm na negação do discurso religioso e no apelo ao caráter laico do Estado brasileiro uma de suas principais estratégias de atuação. No entanto, parece que a negação ou o combate a qualquer forma de expressão religiosa não considera o fato de que a religiosidade é um elemento importante na construção das identidades e na significação das práticas sexuais no Brasil. A religiosidade marca profundamente a construção da sociedade brasileira desde a conquista e a colonização (CHAUÍ, 2000). A relação da constituição política e cultural do Brasil com a questão da religião se atualiza constantemente ao longo da história do país, de diversas maneiras e pode ser abordada e avaliada, a partir da sociologia e da antropologia, também de diversas formas (SCULTZ, 2005: 115-131; TEIXEIRA, 2007).

As Ciências Sociais têm se dedicado a investigar o(s) fenômeno(s) religioso(s) brasileiro(s) e descoberto aspectos que, por um lado, corroboram a existência de uma



multiplicidade de práticas e a fluidez com que são experimentadas, e, por outro lado, relacionam tais práticas religiosas com questões culturais mais amplas no sentido de compreender a sociedade brasileira (FRY, 1982; BIRMANN, 2003; PIERUCCI; PRANDI, 1996; VELHO, 2003). Este é o caso de pesquisadores/as como Peter Fry, Patrícia Birman, Antônio Flávio Pierucci, Reginaldo Prandi, Maria José Rosado-Nunes, Maria das Dores Campos Machado, Pierre Sanchiz, Otávio Velho, Ari Pedro Oro, Carlos Steil, entre outros/as. Em suas pesquisas, tais estudiosos/as têm se ocupado com temáticas no campo da religião que vão desde o estudo de práticas religiosas populares (STEIL, 1996; STEIL; MARIZ; REESINK, 2003; ORO, 2009; PIERRE-SANCHIS et al, 2001), expressões religiosas particulares como catolicismo (PIERUCCI, 1978; ROSADO-NUNES, 1985; PIERRE-SANCHIS, 1992; PRANDI, 1998), pentecostalismo e neopentecostalismo (ORO et al, 2003; MACHADO, 1996), religiões afro-brasileiras (FRY, 1982; BIRMAN, 1982; PRANDI, 1996; ORO, 1999), a relação entre práticas religiosas e outras esferas de atuação (MACHADO, 2006; ORO, 2006) ou questões específicas como construções de gênero (BIRMAN, 1995; ROSADO-NUNES, 1984).

A realidade multifacetada evidenciada pelas pesquisas acadêmicas tanto no âmbito da sexualidade (PARKER, 1991) quanto no âmbito da religiosidade (SCHULTZ, 2005), levou a que se falasse e refletisse acerca de diversidade sexual e diversidade religiosa, que passaram a ser usados como conceitos importantes política e também academicamente.

Problemática

A abordagem da religiosidade e da sexualidade, a partir da discussão sobre diversidade e da relação entre elas, se coloca como desafio para todas as instituições sociais, de onde advêm conflitos e tensões constantes. O contexto da educação formal pública, onde convergem os interesses e as disputas pelas definições e possibilidades concretas de



articulação dessas questões, torna-se também um espaço privilegiado para a observação e análise, permitindo um aprofundamento teórico e conceitual. Em muitos casos, o aprofundamento da idéia de um Estado Laico tem feito com que o Ensino Religioso se torne o único espaço (formalmente instituído, sistemático e continuado) onde particularmente as tradições e instituições religiosas que as representam podem exercer influência sobre questões de sexualidade, influência comumente entendida como negativa e repressora.

De agosto de 2007 a julho de 2008, participei do projeto de pesquisa “Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina”, realizado em parceria do NIGS com o NUR, sob a orientação de Maria Amélia Dickie e Miriam Grossi. Através do uso de metodologias diversas, procuráramos observar como tem sido implantado o Ensino Religioso nas séries finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Santa Catarina, tendo como foco a forma como questões relativas a gênero e sexualidade têm sido abordadas nessa disciplina. A pesquisa foi desenvolvida em cinco cidades de diferentes regiões do estado, coletando material sobre a história do Ensino Religioso em Santa Catarina, o processo de formação de docentes, suas compreensões sobre Ensino Religioso e sua prática em sala de aula e a visão que os estudantes têm dela. O material coletado foi apresentado no “Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina” realizado em agosto de 2008 (material disponível em <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso>).

Essa pesquisa coletou grande quantidade de dados sobre a situação do Ensino Religioso em Santa Catarina. Um dos resultados interessantes da pesquisa diz respeito à aceitação da disciplina por parte de estudantes. Segundo pesquisa quali-quantitativa realizada com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental de Criciúma, a disciplina foi avaliada com notas entre 8 e 10 (“muito legal”) por 67% dos/as estudantes (CARDOZO, 2008), percentual superado pela pesquisa semelhante realizada em Joinville - 76,7% (MONTEIRO, CARDOZO, 2008). Em muitos casos, tal avaliação da disciplina está relacionada com o fato de ser um lugar no qual estudantes se sentem à vontade para falar sobre questões para as quais não encontram outros espaços no contexto escolar, particularmente questões relacionadas com gênero e sexualidade (foco da pesquisa). Esse dado é corroborado pelas entrevistas realizadas com docentes. Segundo o relatório: “ao ser abordado sobre essas questões [gênero e



sexualidade] o professor muitas vezes é solicitado a dar um parecer, ou opinião pessoal, falando de suas próprias experiências e subjetividade. Nesse momento sua experiência religiosa, os aspectos morais vivenciados na sua postura individual se tornam o referencial do aconselhamento e o distanciamento, ou estranhamento de suas próprias práticas religiosas não se torna tão latente quanto nos conteúdos programáticos propostos” (JESUS, SUCUPIRA, CARNEIRO, 2008: 5). Tal observação remete, por um lado, ao papel da prática religiosa pessoal do docente, mas, por outro lado, para a formação docente e a forma como gênero e sexualidade são abordados nesse contexto.

O estado de Santa Catarina tem sido precursor na implantação do Ensino Religioso como previsto na atual legislação. É um dos poucos estados que exige, preferencialmente, formação em Ciências da Religião/Licenciatura em Ensino Religioso, oferecendo essa formação em diversas instituições de ensino superior (DICKIE, WELTER, 2008). Mesmo assim, a pesquisa revelou desafios que advêm da dificuldade em compreender e desenvolver uma forma adequada de abordagem da “diversidade religiosa” e, no que se refere às questões de gênero e sexualidade, estabelecer um diálogo relevante. Parte dessa dificuldade pode estar justamente no processo de formação desses/as docentes. Segundo Dickie e Welter (2008):

a relativização que é conseguida por eles [os cursos de Ciências da Religião] sobre o valor igual de diferentes religiões não aborda a relação necessária que existe entre moral e religião e, portanto, não tem a possibilidade de discutir as diferenças profundas que existem, nas diversas religiões, sobre gênero e sexualidade, que envolvem as questões de vivência dos princípios morais de cada religião. As religiões são corpos de conhecimento que produzem uma cosmologia e uma visão de mundo. Todas elas definem o que é bom e o que não é, ainda que com critérios diferentes. Mas, se estas diferenças são abordadas, nos cursos de Ciências da Religião como dignas do respeito e merecedoras do conhecimento por parte dos alunos, não parece ser feito um mergulho profundo nas implicações destas diferenças para o cotidiano dos professores em sala de aula. A tônica da valorização igual de todas as religiões parece ficar numa superfície que talvez seja estratégica para o próprio processo de legitimação do ER no ensino público (DICKIE, WELTER, 2008: 19).



No estado do Rio Grande do Sul não é exigida nenhuma formação em área específica para a docência do Ensino Religioso. Segundo orientações da Coordenação do Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação, a habilitação dos/as professores/as deve ser Curso Normal em nível médio (para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental) e licenciatura em qualquer área com complementação de 400h em curso de atualização e aperfeiçoamento (SE/RS, 2008). Segundo levantamento feito pelo ISER (2010), os/as professores/as atuantes têm a sua disposição cursos de extensão e especialização, encontros e palestras promovidos por instituições de Ensino Superior, pelo CONER/RS e pela Secretaria Estadual de Educação, embora a maioria não tenha nenhuma especialização. Com relação à prática pedagógica, a própria Secretaria Estadual de Educação e o CONER/RS têm produzido documentos e materiais orientadores e oferecido assessoria às coordenadorias regionais de educação (CRES) no que tange ao Ensino Religioso.

Minha aproximação com o campo do Ensino Religioso se deu através da participação na pesquisa “Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina” realizada entre 2007/08, tendo como responsabilidade mapear as faculdades e universidades onde são ministrados cursos (na modalidade Magister) e/ou de graduação em Ciências da Religião, assim como cursos de Teologia e de especialização que capacitam professores/as para ministrar a disciplina de Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental. A pesquisa objetivava também fazer levantamento do currículo destes cursos: disciplinas e bibliografia de referência usada em sala de aula para observar como as questões relativas a gênero, sexualidade e reprodução são tratadas na formação dos professores de ensino religioso.

A presença da religião no contexto escolar no Brasil remonta ao período de colonização, visto que o sistema educacional (docência, currículo) visava principalmente à formação de valores em uma tradição religiosa específica (Católica Romana). Com a implantação do sistema republicano a presença da religião na escola foi questionada. As definições que o Ensino Religioso assumiu a partir de então na legislação refletem o debate sobre sua legitimidade (CASSEB, 2009; OLIVEIRA, 2005). Mas, foi a LDBEN 9394/96,



alterada no que se refere ao Ensino Religioso (artigo 33) pela Lei 9475/97, que colocou as definições sobre essa disciplina vigentes hoje. Segundo o texto dessa Lei:

Art. 33 O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurando o respeito à diversidade cultural e 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.

Através desse dispositivo, o Ensino Religioso foi definido como área do conhecimento e, ainda em 1997, o FONAPER elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso para subsidiar os sistemas de ensino estaduais, docentes e estudantes na aplicação da lei partindo da abordagem do fenômeno religioso e das religiões assim como compreendido pela Antropologia da Religião (FONAPER, 2006). No entanto, como define a própria legislação, cabe a cada estado da federação definir a aplicação das diretrizes gerais no cotidiano escolar. Tal descentralização tem gerado uma variedade de interpretações da legislação, da qual resultam diferentes formas de estruturação e organização do Ensino Religioso nas escolas públicas, seja na definição dos conteúdos, na qualificação exigida para contratação de docentes e mesmo no material didático utilizado em sala de aula (DICKIE, LUI, 2007). O mapeamento realizado pelo ISER (2010) evidencia essa diversidade de interpretações e até mesmo a dificuldade de muitos estados em se adequarem à legislação. Assim, segundo Passos (2007) desenvolveram-se e competem três modelos básicos de prática do Ensino Religioso no Brasil - catequético, teológico e das ciências da religião.

Trava-se hoje, no mundo inteiro e também no Brasil, um intenso debate sobre a presença da religião no espaço público, em grande medida tendo em vista antigas e novas



formas de fundamentalismo. Este debate tem se estendido também para o contexto escolar, questionando tanto a presença de símbolos religiosos ou rituais escolares quanto a manutenção da questão religiosa através da disciplina de Ensino Religioso. Defensores/as de um estado laico defendem que a manutenção dessa disciplina no currículo escolar, mesmo que facultativa, mantém a influência de determinados discursos e práticas religiosas num contexto eminentemente público como a escola e o sistema educacional. Mesmo que a sua função seja definida como garantir uma formação integral de estudantes e, de certa forma, difundir a tolerância religiosa, entendem que a laicidade do Estado é incompatível com uma presença tão evidente. Esta contestação encontra eco, de forma contundente, entre aqueles/as que argumentam pelos direitos sexuais e pelos direitos reprodutivos, cujo principal inimigo é visto precisamente como um discurso religioso tradicional. Nesse sentido, a própria existência do Ensino Religioso no contexto escolar é questionada, justificando uma análise acurada que o estudo de sua prática é capaz de alcançar.

Segundo a legislação vigente, como visto, o Ensino Religioso deve assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Essa abordagem, no entanto, é uma das questões a ser observada na prática. Afinal, a espiritualidade ou a religiosidade nunca existem enquanto realidades abstratas, mas materializadas em práticas concretas e particulares aprendidas e desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos nesta disciplina. Como aponta Laude Brandenburg:

O religioso diz respeito à relação do ser humano com o sagrado, com o transcendental, com o mistério religioso e também ao modo como essa dimensão é organizada tanto no individual quanto no coletivo. Mas, para os alunos e as alunas, esse religioso está traduzido em sua confissão religiosa, nas experiências religiosas concretas que têm, ou seja, em seu universo referencial. Esse universo, por vezes, restringe-se ao conhecimento das (ou de algumas) orientações de sua instituição religiosa. É, portanto, limitado em termos de conhecimento do fenômeno religioso geral (BRANDENBURG, 2004: 59).



Por isso, “[no convívio entre diferentes no âmbito do Ensino Religioso] estão em jogo diferentes tradições religiosas e uma possível concessão de espaço de uma tradição à outra. O receio, mesmo que subliminar, é a perda da própria identidade em benefício dos preceitos alheios” (BRANDENBURG, 2004, p. 61). O mesmo pode ser dito com relação à questão da sexualidade. A questão da diversidade, que emerge do cotidiano de lutas e construções teóricas travadas em diversas esferas, representa uma ameaça para o ideal de identidades fixas e seguras, apontando para o processo dialético no qual são construídas. Por isso despertam suspeita e temor.

Nesse sentido, para além das disputas políticas e ideológicas, o Ensino Religioso constitui-se como um campo profícuo para analisar de que forma se dá a relação entre religião e sexualidade do ponto de vista teórico e conceitual, incluindo nessa análise o campo da educação e seu papel formador no âmbito das identidades e valores. Para tanto, é preciso pensá-lo como um campo teórico, definindo qual o conceito de religião que sustenta a sua prática e de que forma esse conceito se relaciona com questões de gênero e sexualidade, uma vez que são questões marcadas culturalmente por cosmologias religiosas. O contexto da formação docente é um lugar privilegiado para a observação e análise dessas questões visto que se coloca no eixo entre os conceitos e as diretrizes acerca do Ensino Religioso e a sua prática em sala de aula.

Metodologia

Para o cumprimento dos objetivos propostos nesse projeto, propõem-se os seguintes procedimentos metodológicos:

- Pesquisa bibliográfica: Tendo em vista a discussão dos conceitos de religião, gênero e sexualidade e da própria conceituação e discussão teórica sobre o Ensino religioso, será



realizada uma revisão bibliográfica visando aprofundar o conhecimento em cada uma dessas áreas e temáticas. Também será dada atenção especial para bibliografia que discuta a(s) religiosidade(s) brasileira(s) e as questões de gênero e sexualidade, privilegiando pesquisas e reflexões desenvolvidas no Brasil e sobre a(s) sexualidade(s) brasileira(s).

- Pesquisa documental: A pesquisa documental refere-se principalmente ao histórico e desenvolvimentos do Ensino Religioso nos estados do sul do Brasil. Tal pesquisa será realizada tanto por meio eletrônico, através de busca de documentos e materiais referentes ao assunto produzidos pelas instituições competentes (governamentais e não-governamentais), quanto por, quando necessário, pesquisa nas próprias instituições para obtenção das informações que permitam realizar o mapeamento e caracterização do Ensino Religioso nos estados do sul do Brasil. Esta pesquisa também inclui os currículos de cursos de especialização na área, os projetos de tais cursos, normativas e materiais didáticos utilizados na disciplina tendo em vista a sua análise a partir dos aportes teóricos decorrentes da pesquisa bibliográfica.

- Entrevistas: As entrevistas serão realizadas em duas modalidades distintas. Na primeira modalidade, as entrevistas visam complementar os dados da pesquisa realizada em Santa Catarina entre 2007/2008 pelo NIGS e NUR e, sobretudo rever o material recolhido nesta etapa anterior, ainda não publicado. Além disto, serão realizadas novas entrevistas com docentes, coordenadores e acadêmicos das instituições de nível superior (graduação e pós-graduação) em Ciências da Religião no estado de Santa Catarina. Estas entrevistas visam coletar informações sobre a formação de docentes do Ensino Religioso e serão complementadas com observação etnográfica das aulas e anotações em diário de campo dos cursos que estão em funcionamento atualmente em São José e em Chapecó. Nessa modalidade, as entrevistas e observação etnográfica serão estruturadas tendo em vista as compreensões sobre religião, sexualidade e gênero. Na segunda modalidade, serão realizadas entrevistas com agentes de implantação e implementação do ER em outros estados do sul do



Brasil, como lideranças atuantes no CONER, FONAPER, Coordenação de Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação, bem como pesquisadores/as da área e docentes da disciplina. Nessa modalidade, as entrevistas serão estruturadas visando à coleta de dados sobre os desenvolvimentos históricos e práticos nessa área resgatando a memória oral na sua função de complementação da pesquisa documental.

- Observação de eventos de Ensino Religioso: Seguindo orientações de pesquisa etnográfica, serão coletadas informações a partir da participação em reuniões e eventos promovidos por entidades relacionadas com o Ensino Religioso em Santa Catarina e outros. Nestes, buscar-se-á contato com lideranças ligadas ao ER, bem como pesquisadores/as da área e docentes de ER.

- Análise comparativa: Após complementação dos dados referente ao ER em Santa Catarina, o último passo da pesquisa consistirá na análise comparativa com os dados referentes à pesquisa coletados nos outros estados do sul do Brasil. Tal análise será subsidiada pelo estudo teórico e conceitual acerca do Ensino Religioso, sobre concepções de religião no âmbito da Antropologia, sobre diversidade sexual avaliando as (im)possibilidades de relação entre diversidade religiosa e diversidade sexual considerando a realidade do contexto brasileiro de maneira geral e dos estados em questão de maneira particular.

Plano de trabalho



Período	Atividades
Outubro a dezembro de 2010	<ul style="list-style-type: none">✓ Complementação, análise e publicação do material coletado pela pesquisa “Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina”✓ Acompanhamento das atividades de formação de docentes de Ensino Religioso em Santa Catarina, especialmente aquelas localizadas em Chapecó e São José✓ Participação em reuniões e eventos promovidos por entidades ligadas ao Ensino Religioso em Santa Catarina (ASPERSC: IV Colóquio Catarinense de Ensino Religioso, 22 e 23 de outubro de 2010 em Joinville/SC)✓ Participação nas atividades de pesquisa (reuniões e atividades de campo) do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da UFSC✓ Participação no Grupo de Estudos “Religião, Gênero e Sexualidades” ligado ao NIGS/UFSC✓ Participação na implantação do Projeto de Iniciação Científica - Ensino Médio (PIBIC-EM/CNPQ/NIGS)✓ Participação no Comitê de Educação em Direitos Humanos de Santa Catarina (COEDH/SC)
Janeiro a fevereiro de 2011	<ul style="list-style-type: none">✓ Mapeamento dos cursos em atuação na área de formação em Ensino Religioso nos estados do sul do Brasil✓ Revisão bibliográfica nas áreas da pesquisa (Antropologia, História das religiões e religiosidades no Brasil, Estudos de Gênero; Ensino Religioso)
Março a maio de 2011	<ul style="list-style-type: none">✓ Realização de pesquisa de campo (documental e entrevistas) para mapeamento e caracterização do Ensino Religioso nos estados do sul do Brasil com eventuais viagens de campo ao Rio Grande do Sul e Paraná.✓ Transcrição de entrevistas, organização de dados documentais.✓ Acompanhamento de atividades de formação de docentes de Ensino Religioso em SC✓ Participação nas atividades do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da UFSC✓ Participação em reuniões e eventos promovidos por entidades ligadas ao Ensino Religioso



	<ul style="list-style-type: none">✓ Acompanhamento do Projeto de Iniciação Científica - Ensino Médio (PIBIC-EM/CNPQ/NIGS)✓ Participação no Comitê de Educação em Direitos Humanos de Santa Catarina (COEDH/SC)
Junho a agosto de 2011	<ul style="list-style-type: none">✓ Análise comparativa ER nos estados do sul do Brasil✓ Produção de relatório e artigos para publicação✓ Participação em eventos acadêmicos para apresentação dos resultados da pesquisa (XIX Reunião de Antropologia do Mercosul/Curitiba, 35° Encontro Anual da ANPOCS/Caxambu, entre outros.)✓ Acompanhamento do Projeto de Iniciação Científica - Ensino Médio (PIBIC-EM/CNPQ/NIGS)✓ Participação no Comitê de Educação em Direitos Humanos de Santa Catarina (COEDH/SC)

Resultados esperados

- ✓ Organização e Publicação de coletânea com os dados sobre Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina
- ✓ Relatório de pesquisa
- ✓ Artigos com resultados da pesquisa com vista à apresentação em evento acadêmico e publicação em revistas especializadas

Referências bibliográficas

BIRMAN, Patrícia (org). **Religião e espaço público**. Coleção Movimentos Religiosos no Mundo Contemporâneo. São Paulo: Attar Editorial, 2003.

_____. **Fazer estilo criando gêneros**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995

_____. **O que é Umbanda?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**. New York: Routledge, 1993.



CARDOZO, Fernanda. **Pesquisa quali-quantitativa com alun@s das séries finais do Ensino Fundamental de Criciúma**. Trabalho apresentado no Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina, 15-16/08/2008⁷⁷.

CASSEB, Samir Araujo. **Ensino Religioso: Legislação e seus desdobramentos nas salas de aula do Brasil**. Trabalho apresentado no Fórum Mundial de Teologia e Libertação, 21-25/01/2009. Disponível em: <http://www.wftl.org/pdf/038.pdf>

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. 5. imp. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

CITELI, Maria Teresa. **A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002)**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

DICKIE, Maria Amélia; LUI, Janayna de Alencar. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

DICKIE, Maria Amélia; WELTER, Tânia. **Formação dos professores do Ensino Religioso em Santa Catarina**. Trabalho apresentado no Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina, 15-16/08/2008. Disponível em: http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/pesquisa/Formacao_de_professores_de_ER_17_09_08.pdf

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Religioso**. 8 ed. São Paulo: Ave-Maria, 2006.

FRY, Peter. **Pra inglês ver**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GREEN, James N.; TRINDADE, Ronaldo. **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2005.

GREEN, James. **Além do carnaval**. Tradução de Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: UNESP, 2000.

GREENBERG, David F. **The Construction of Homosexuality**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

⁷⁷ Disponível em: http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/pesquisa/Pesquisa_quantitativa_com_aluns_das_series_finais_criciuma_formatado.pdf



ISER – Instituto de Estudos da Religião. **Mapeamento do Ensino Religioso no Brasil**. Disponível em: http://www.iser.org.br/exibe_noticias.php?mat_id=129. Pesquisado em 15/02/2010.

JESUS, F.W.; SUCUPIRA, G.; CARNEIRO, M.L.B. **Considerações sobre @s professor@s de Ensino Religioso em Santa Catarina**. Trabalho apresentado no Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina, 15 e 16/08/2008. Disponível em: http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/pesquisa/Consideracoes_sobre_os_professores_de_ER_em_SC_texto.pdf

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Maria das Dores C. **Carismáticos e Pentecostais**. Campinas: Autores Associados/Anpocs, 1996.

MACHADO, Maria das Dores C. **Política e Religião**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

MACRAE, Edward J. B. N. **A construção da igualdade**. Campinas: Unicamp, 1990.

MONTEIRO, Felipe Mattos; CARDOZO, Fernanda. **Pesquisa quali-quantitativa com alun@s das séries finais do Ensino Fundamental de Joinville**. Trabalho apresentado no Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina, 15-16/08/2008. Disponível em: http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/pesquisa/Pesquisa_quantitativa_com_aluns_das_series_finais_joinville.pdf

NUNAN, Adriana. **Homossexualidade**. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. A formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: Leituras e tessituras. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 5, n. 16, p. 247-267, set./dez. 2005.

ORO, Ari Pedro; ANJOS, J. C. G. **Festa de Nossa Senhora dos Navegantes em Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora da Cidade, 2009.

ORO, Ari P.; CORTEN, A.; DOZON, Jean Pierre (org.). **Igreja Universal do Reino de Deus..** São Paulo: Paulinas, 2003.



ORO, Ari Pedro (org.). **Religião e Política no Cone-sul, Argentina, Brasil e Uruguai**. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

_____. **Axé Mercosul**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PARKER, Richard. **Abaixo do Equador**. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. **Corpos, prazeres e paixões**. Tradução de Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PIERRE-SANCHIS (org.). **Catolicismo, modernidade e tradição**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

PIERRE-SANCHIS; MEDEIROS, B. T. F.; STEIL, C. A.; MARIZ, C. L.; MACHADO, M. D. C.; BIRMAN, P.; NOVAES, R. R. (org.). **Fieis e cidadãos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Igreja: contradições e acomodação**. São Paulo: Brasiliense/CEBRAP, 1978.

PIERUCCI, Antônio Flávio; PRANDI, R. **A realidade social das religiões no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do axé**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Um sopro do Espírito**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

ROSADO-NUNES, Maria José F. **A mulher, a Igreja e os Processos de Libertação**. São Paulo: PUC/SP, 1984.

_____. **Vida Religiosa nos meios populares**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.

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

SE/RS. **Ensino Religioso**. Disponível em: www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_religioso.jsp?ACAO=acao1. Pesquisado em: 15/02/2010.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Tendencies**. Durkham: Duke University Press, 1993.

SPARGO, Tamsin. **Foucault and Queer Theory**. Cambridge: Icon, 1999.

STEIL, Carlos A. **O Sertão das Romarias**. Petrópolis: Vozes, 1996.

STEIL, Carlos A.; MARIZ, Cecília Loreto; REESINK, Mísia Lins (org.). **Maria entre os vivos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



SULLIVAN, Nikki. **A Critical Introduction to Queer Theory**. New York: New York University Press, 2003.

TEIXEIRA, Faustino (org.). **Sociologia da religião**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**. Ed. rev. e ampl. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TURNER, William B. **A Genealogy of Queer Theory**. Philadelphia: Temple University Press, 2000.

VELHO, Otávio (org.). **Circuitos infinitos**. São Paulo: Attar Editorial, 2003.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



ANEXO 02 – Trabalho publicado em periódico

WELTER, Tânia. O profetismo de João Maria nos discursos contemporâneos. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 11, n. 17, p.11-34, Jan/jun 2010.

O PROFETISMO DE JOÃO MARIA NOS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS⁷⁸

RESUMO

Este é um estudo sobre os discursos contemporâneos a respeito do Profeta São João Maria em Santa Catarina. Partindo da noção de discurso como ação humana significativa, afirmo que os discursos a respeito de João Maria são resignificados pelas pessoas a partir de sua cultura histórica, possuem temporalidade, expressam algo e são disponibilizados para outras leituras e interpretações. A partir de critérios próprios, as pessoas legitimam João Maria como profeta e este se torna adequado na interpretação de mundo, no controle da indeterminação do mundo, para anunciar e acabar com o mal, reagir contra aquilo que não está de acordo com sua cultura ou anunciar o mundo desejado.

PALAVRAS-CHAVE: São João Maria, Santa Catarina, profeta, discurso.

THE PROPHECY OF SAINT JOAO MARIA IN CONTEMPORARY DISCOURSES

ABSTRACT

This study analyses the contemporary discourses on the divinity of the Prophet Saint Joao Maria in the state of Santa Catarina, southern Brazil . Supported by the notion of discourse as significant human action, I propose that the discourses on Saint Joao Maria have temporality; are resignified by men and women based on their historical culture; express something and are made available for other readings and interpretations. Men and women legitimate Saint Joao Maria as a prophet based on personal criteria and, thus, he becomes suitable in the interpretation of the world, in controlling the indetermination of the world, to announce and cease evil, to react against what goes against their culture or to announce the desired world.

KEY-WORDS: Saint Joao Maria, State of Santa Catarina (Brazil), prophet, discourse.

⁷⁸ Este texto é uma versão modificada do capítulo de meu trabalho de doutorado (Welter, 2007), intitulado “João Maria como profeta”. Agradeço as contribuições da orientadora, Dra. Maria Amélia Schmidt Dickie, e da banca examinadora composta por Carlos Alberto Steil, Artur Cesar Isaia, Oscar Calavia Sáez e Vania Zikán Cardoso.



O presente texto apresenta resultados de uma pesquisa realizada na região central de Santa Catarina, entre 2002 e 2007, sobre os discursos contemporâneos a respeito de João Maria⁷⁹. Para a pesquisa foram ouvidas mais de cem pessoas, residentes em catorze municípios de Santa Catarina, com origem étnica, vínculo religioso, condição econômica, profissão e idade diversas. Embora tenha outros reconhecimentos, trato aqui centralmente da ressignificação e legitimação⁸⁰ de João Maria como profeta partir de critérios definidos pelos indivíduos participantes da pesquisa, denominados de joaninos⁸¹.

Parto da noção de que todo discurso⁸² é uma ação humana significativa e possui referências ostensivas e não-ostensivas (Ricoeur, 1990). Aquilo que é explicitado pelos sujeitos é uma significação, não condiz mais com a situação inicial e, como significado revelado, se autonomiza e fica disponibilizado para outras leituras. Para Ricoeur (1978, p.15), “há interpretação onde houver sentido múltiplo; e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos torna-se manifesta”⁸³. Toda interpretação, no entanto, tem por base um reservatório de experiências prévias. Ricoeur (1991) considera que a ação comunicativa é articulada a partir de normas, símbolos e signos próprios dos sujeitos, sem contar o não dito, como os preconceitos. Velho (1995) define isto como pré-texto (eu diria pré-discurso) ou *cultura profunda*, ou seja, as referências históricas e culturais que fundamentam a significação e interpretação dos sujeitos, definida aqui como cultura histórica.

Além de explicitar significados produzidos e interpretados, o discurso abre a possibilidade de produção de significados novos segundo interpretações novas, inseridas em

⁷⁹ A literatura afirma recorrentemente que João Maria era italiano e teria chegado ao Brasil em 1844, circulando especialmente pelo Caminho das Tropas (entre São Paulo e a fronteira dos países sul-americanos como Paraguai, Argentina e Uruguai), sendo reconhecido como o peregrino, monge, anacoreta, curador e profeta. A este respeito, ver, por exemplo, Cabral (1979) e Queiroz (1977).

⁸⁰ O reconhecimento é o aspecto central da legitimidade, segundo Weber (2000 e 2002). Algo só é legítimo enquanto encontra reconhecimento por parte de alguém.

⁸¹ Diante de uma série de dificuldades, optei por chamar de joaninos os indivíduos participantes da pesquisa que reconhecem João Maria na contemporaneidade a partir de referenciais culturais, históricos, religiosos, políticos, turísticos ou comerciais.

⁸² Utilizo discurso numa perspectiva ampla, na forma oral, escrita, performática e expressiva.

⁸³ Para Ricoeur, interpretação “é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal. Guardo assim a referência inicial à exegese, isto é, à interpretação dos sentidos ocultos. Símbolo e interpretação tornam-se, assim, conceitos correlativos” (1978, p.15).



situações novas, envolvendo novos interesses, sempre no sentido de refazer as leituras possíveis segundo a cultura na qual estão inseridos o discurso e seu interlocutor (Geertz, 1978). Assim, os discursos, além de explicitarem um *mundo*⁸⁴, mediar a compreensão do ser-no-mundo ou compreensão de si, podem revelar um *mundo* desejado ou um poder-ser.

Vejo João Maria como “evento fundante”, em torno do qual gravitam “múltiplos sentidos” (Ricoeur, 1978), e como entidade multivalente, identificado nos discursos, às vezes simultaneamente, como Deus, Jesus Cristo, Santo, símbolo da luta pela terra e Profeta.

1. Profeta Enviado de Deus

Ele é um profeta de Deus, ele é mandado por Deus.
(Católica de Campos Novos).

Os joaninos afirmam que João Maria é um homem especial que foi enviado por Deus para anunciar aos homens uma doutrina religiosa e aconselhar as pessoas a respeito dos desígnios divinos. Sua legitimidade e capacidade para anunciar estão nesta iluminação divina.

Sua disponibilidade de peregrinar pelo mundo e anunciar a palavra de Deus (anunciador) tanto caracteriza João Maria como humano, como o identifica como entidade especial, neste caso profeta, facilmente comparado com outros profetas da Bíblia, especialmente João Batista.

A caracterização de João Maria como profeta de Deus ou enviado de Deus, tanto por católicos como por pentecostais, está apoiada em suas supostas capacidades especiais (extracotidianas). Elas o habilitariam, primeiro, a assumir a missão de profeta e, depois, forneceriam a legitimidade necessária para exercê-la. Afirmam que era possuidor de um *carisma*

⁸⁴ A noção de *mundo* foi inspirada na “coisa do texto” de Gadamer e elaborada por Ricoeur (1977, 1990, 1991) para instrumentalizar, primeiramente, o processo interpretativo de obras literárias. *Mundo*, neste caso, seria a totalidade de referências não-situacionais, não-ostensivas, abertas pelos discursos, objetivadas pela função hermenêutica do distanciamento e que são oferecidas para possíveis leituras.



pessoal, aqui definido como “dom de Deus”⁸⁵, ou seja, uma pessoa escolhida por Deus para comunicar sua vontade na terra. Isto o habilitaria a ensinar e anunciar esta vontade, mas também corrigir e aconselhar o comportamento não aprovado por Deus. Este dom divino estaria conectado com outros que o caracterizaram anteriormente como a própria divindade (Deus ou Jesus).

João Maria está sendo percebido aqui como profeta no sentido idealizado por Weber (2000, p.303), ou seja, como portador de um “carisma puramente pessoal” (neste caso, atribuído pelos joaninos), o qual, “em virtude de sua missão, anuncia uma doutrina religiosa ou um mandado divino”. É a vocação pessoal que distingue o profeta do sacerdote - enquanto o segundo “reclama autoridade por estar a serviço de uma tradição sagrada” ou distribui bens de salvação e permanece legitimado por causa de seu cargo, o profeta o faz, “em virtude de sua revelação pessoal ou de seu carisma” (idem). *Carisma* aparece em Weber como uma qualidade, em virtude da qual, se atribui a uma pessoa “poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanos ou, pelo menos, extracotidianos específicos ou então se a toma como enviada por Deus, como exemplar e, portanto, como ‘líder’” (2000, p.158/9).

Para os joaninos, o Profeta João Maria assume sua missão ou poder profético por *usurpação*, não porque foi encarregado pelos homens, mas por revelação divina e preponderantemente para fins religiosos (Weber, 2000, p.306). Além disto, há nele tanto traços do mestre *ético*, especialmente ético-social, como do profeta *exemplar*. Aproxima-se do primeiro nos ditames que deixou para a conduta na vida, pleno de sabedoria, aconselhando pessoas em assuntos privados, definindo as fronteiras do bem e do mal, os traços do mestre ético. Na sua vida ascética, peregrina, simples, pobre, no seu desprezo pelos bens materiais e elevação dos bens espirituais, os traços do profeta exemplar, mostrando aos seus seguidores o caminho da salvação.

A forma de caracterizar João Maria como profeta indica uma proximidade com aquela de Jesus Cristo nas parábolas bíblicas. Ao interpretar os Evangelhos de Marcos, Mateus, Lucas, João, Mosconi (1992) afirma que Jesus de Nazaré foi reconhecido como profeta pelos pobres,

⁸⁵ No discurso teológico cristão, carisma significa o dom da graça.



doentes, marginalizados que mal suportavam os doutores da lei, os chefes, a elite, pois estes os massacravam, humilhavam e exploravam. Jesus tinha uma prática diferente de outros profetas, pois se preocupava com os pobres, promovia a cura dos doentes, e enfrentava a elite em favor dos desvalidos. As elites recusavam Jesus, viam-no como uma ameaça e fizeram de tudo para silenciá-lo e difamá-lo como amigo de prostitutas e pecadores, blasfemo, possuído pelo demônio. Jesus lia e interpretava os fatos e a realidade com uma linguagem simples, acessível. Diante deste quadro, este autor concluiu que: a) Jesus foi um profeta diferente dos anteriores porque “viveu no meio dos marginalizados”, oprimidos, empobrecidos e pecadores. “Jesus mergulhou na vida do povo pobre, pecador, sofrido. O seu mundo foi o mundo dos últimos. Quem quisesse encontrar Jesus tinha que ir lá no meio do povo, das multidões, dos doentes, dos pecadores, nas praças, nas vilas, nas casas dos pobres” (p.89); b) a maior preocupação foi “acordar a consciência do povo” e investir na organização dos pobres e marginalizados. Desta maneira, “devolveu a eles a possibilidade de resgatar a própria dignidade”, “alimentou uma mística revolucionária”; c) “Jesus exerceu no meio do povo o ‘ministério da misericórdia e da militância corajosa contra os que dominam’”; d) Jesus foi um “profeta itinerante”, não tinha lugar fixo e andava por todos os lugares. Foi um “profeta missionário” porque andava no meio do povo; e) Jesus foi um “profeta-mestre”, pois seus ensinamentos eram a confirmação de sua prática, ensinava a partir de fatos significativos e cotidianos; f) “Jesus foi um ‘profeta na linha do movimento apocalíptico’” (p.90), pois apelava para uma mudança radical, chocava frontalmente com o mal, “rompia barreiras nacionalistas, racistas e sonhava com uma humanidade nova. E o sonho era para já” (p.91). Resume afirmando que “Jesus de Nazaré foi um profeta! Assim o povo pobre o reconheceu. As elites dominantes tentaram várias maneiras para esconder isto. Difamaram-no. [...] Foi um profeta diferente. Foi ‘o profeta’ que deveria vir ao mundo” (idem).

A semelhança entre a caracterização de Jesus nas parábolas bíblicas e de João Maria nos discursos dos joaninos impressiona. Fundamentados numa atribuída trajetória, João Maria também foi caracterizado como “pessoa do povo” porque viveu e era comprometido com os necessitados; foi “profeta itinerante” porque andava em todos os lugares, mas especialmente no meio do povo; foi “profeta missionário” porque saiu pelo mundo para anunciar os desígnios de Deus; foi “profeta mestre” porque ensinava a partir de fatos significativos e cotidianos, mas também a partir de sua própria prática; foi um “profeta apocalíptico” porque anunciava o mal e



ensinava como acabar com ele, ao mesmo tempo em que sonhava com um novo tempo e uma nova humanidade.

2. Discurso profético

Os discursos proféticos atribuídos a João Maria são formulados e reproduzidos pelos joaninos no presente, embora refiram-se frequentemente ao passado ou ao futuro. Possuem referências ostensivas dos sujeitos que os elaboram, podendo estar vinculados a preocupações ou situações concretas ou com o futuro. Os discursos, portanto, são formas apropriadas de exprimir desejos, emoções, refletir a respeito de aspectos, às vezes, confusos da vida ou reforçar valores éticos, religiosos e sociais. Estes discursos, uma vez formulados, assumem uma autonomia que favorece outras interpretações, por parte de outros sujeitos, para lidar com seu mundo. Os discursos proféticos estão legitimados no *exemplo e ética* de João Maria, mas referenciados na cultura histórica dos joaninos. A afirmação seguinte é um exemplo disto. “São João Maria passava toda semana na casa da vó (mãe do pai). A vó contava pro pai, o pai contava pra nós e eu tô contando pros meus filhos e netos” (católica, 73 anos, Campos Novos).

Os discursos proféticos de João Maria aparecem no formato de metáforas, o que é próprio dos profetas, e exigem uma interpretação. Assim, muitos discursos não teriam sido entendidos de imediato pelos sujeitos e, ao serem explicitados por eles, frequentemente vem acompanhados de uma explicação adicional. Afirmam: “João Maria disse: chegará um tempo com tais dificuldades [...]”, seguido de uma explicação “na verdade ele estava falando de [...]” e finaliza com a pergunta afirmativa “e não é isto que estamos vendo?”, como que para provar a veracidade destes discursos. A afirmação “São João Maria avisou e aconteceu” é freqüente.

As entrevistas e conversas informais sobre João Maria permitiram organizar estes discursos proféticos em torno dos seguintes aspectos: i) mudanças nas relações familiares e



sociais, ii) inovações tecnológicas, iii) carências, iv) alterações climáticas e catástrofes, v) guerras, vi) fim deste mundo (apocalipse) e vii) surgimento de um novo mundo⁸⁶.

Mudanças nas relações familiares e sociais

Alguns discursos proféticos referem-se às mudanças observadas pelos joaninos nas normas tradicionais de relacionamentos familiares e comunitários e nos valores e princípios organizadores do *mundo hierárquico*.

Os supostos discursos proféticos de João Maria explicitam a preocupação dos joaninos com a perda ou substituição dos valores que fundamentam o *mundo hierárquico* a partir dos discursos proféticos. Referem-se à perda do respeito familiar (filho não respeita mais pais ou irmãos, casal não se respeita), substituição de valores hierárquicos (tradicionais) por outros (um filho não dá mais “louvado”, não utiliza nomes de tratamento adequados para a situação, como senhora, senhor, padrinho ou outro), presença de violências diversas, inclusive dentro da própria família (filho mata pai, pai mata filho, estupro, incesto), alteração nas relações de amizade e vizinhança (amizades vão acabar).

Os discursos proféticos de João Maria servem para os joaninos interpretarem seu próprio mundo especialmente quando este se configura de forma confusa, violenta e desestruturada. São estes e outros os aspectos que vão caracterizando, para os joaninos, o mal do mundo. Antes de avançar, é necessário definir o que é o mal para os joaninos e quem o facilita. O mal é caracterizado como aquilo que prejudica ou fere os homens, relacionamentos, natureza, religião, organização social e está do lado oposto ao bem que representa virtude, respeito e honra. Há ausência de reciprocidade e cumplicidade na perspectiva simbólica dos joaninos e presença de sofrimento, doença, tristeza, epidemia, calamidade e morte. O mal é provocado por

⁸⁶ Esta divisão está inspirada naquela feita por Cabral (1979) e Bloemer (2000).



comportamentos humanos incorretos, inovações tecnológicas, guerras ou pelo diabo (fera, besta-fera), que pode vir em forma humana.

É frequente a ênfase dos discursos estar no choque diante da indefinição das identidades de gênero – “não se sabe quem é homem e quem é mulher”. Esta indefinição seria algo inaceitável para uma entrevistada, que se apressa em afirmar que em sua localidade nenhum homem usa brinco, como que para indicar que nenhum dos seus parentes aderiu a isto. Estas ponderações são seguidas por outra na qual ressalta que o mundo assiste a uma inversão nas relações de gênero, antes centradas no poder masculino, hoje no poder feminino.

Para os objetivos deste texto, é importante salientar que é no discurso profético que esta senhora encontrou a explicação e a justificativa para a realidade do poder feminino contemporâneo tal qual se verifica no seu cotidiano. A revelação profética concretizada estaria retirando desta senhora qualquer carga negativa por ela estar exercitando uma postura diferenciada daquela idealizada pela tradição, qual seja, a autoridade familiar e social ser masculina.

Apoiados na vida *exemplar* de João Maria, muitos joaninos explicitam a preocupação com a manutenção de valores religiosos tradicionais.

Como argumento para a valorização e fortalecimento de uma forma religiosa definida como “religião antiga” supostamente desatualizada, apelam para o próprio exemplo de João Maria e para sua importância junto aos grupos.

Os índios Kaingang da Aldeia Xapecó/SC, também observaram que as profecias de João Maria se confirmaram: perda e possível resgate de territórios, a quebra da ética de relações dentro das famílias, abandono de muitos aspectos da tradição, retomada de certas práticas como saída para reverter esta situação. Na questão específica da quebra da ética familiar, um curador afirma: “algum tempo vai acontecer, pai, mãe, não têm respeito, irmão um pelo outro. [...] Vai vir século, haverá muita coisa ruim, pai contra filho, mãe, matam um ao outro” (apud Oliveira, 1996, p.77). Um curador e benzedor Kaingang, que tem a “guia de São João Maria”, afirmou que, depois de um século com muita coisa ruim, vai vir um tempo muito bonito. “Então depois



de ser batizado na católica (...) vai chegar o respeito” (idem). Com esta afirmação, sugere que o batismo católico servirá como forma de restaurar um tempo em que o respeito pessoal e comunitário vigoraria.

No caso dos joaninos entrevistados, mais do que comportamentos individuais, o que parece preocupar é o afrouxamento dos valores sociais pela própria família, neste caso também responsável pela falta de adequação dos filhos. A forma de corrigir este desvio está no fortalecimento ou retomada de valores tradicionais, intermediada também pela “religião dos antigos”, que possui a legitimidade necessária para intervir. Desta maneira, não parece estranho a importância dada a ela e a João Maria como operador principal.

A chegada das “novas religiões” também preocupa os joaninos católicos, especialmente aquelas que atraem adeptos a partir de valores individualistas. Preocupa estes católicos porque, geralmente, promove o afastamento destas pessoas do grupo e da religião como atividade coletiva e ligada ao *mundo hierarquizado*. O surgimento de outras religiões, além da Igreja Católica, está relacionado especialmente ao movimento, observado a partir da década de 1990, de proliferação das religiões pentecostais e neo-pentecostais e, por consequência, de certo esvaziamento da Igreja Católica, da qual as informantes fazem parte. Este movimento é visto por elas como tenso, especialmente porque há disputa pelo domínio do sagrado entre o “nós” (os católicos) e o “eles” (pentecostais). Se esta situação pareceu ter provocado nelas espanto e sensação de insegurança, estimulou um movimento de oposição a “eles” ou de fortalecimento do “nós” ao interpretar isto a partir do discurso profético de João Maria. Fortalecer a tradição, legitimada por João Maria, parece uma forma de reagir contra esta desestrutura: apenas as práticas religiosas tradicionais “mexem com o coração”, são verdadeiras, vividas na comunidade e, portanto, possibilitam a reunião familiar e de vizinhança.

Além dos discursos orais, o Profeta João Maria teria utilizado a forma escrita para anunciar as profecias e transmitir mensagens éticas e religiosas. Um destes textos, encontrado em diversas versões, foi intitulado “Carta de São João Maria de Agostinho para aconselhar os ignorantes”. Conforme referi anteriormente, estas cartas são também utilizadas como forma de proteção pessoal ou do ambiente, para tanto, fazem cópias pessoais e carregam junto ao corpo



como amuleto ou fixam em alguma parede da casa. Acreditam que, desta maneira, tanto a casa como a pessoa estão protegidas de qualquer mal.

Além de forma de proteção pessoal e do espaço, estes textos se apresentam como formas de legitimação dos discursos proféticos atribuídos a João Maria e de transmissão de mensagens significativas. Indicam comportamentos humanos idealizados (caridoso, piedoso, solidário) e reforçam a importância da religião e da crença na garantia da salvação.

Inovações tecnológicas

João Maria teria previsto o surgimento de inovações tecnológicas como asfalto, avião, energia elétrica, telefone, internet, equipamentos e produtos agrícolas modernos. João Maria falaria por metáforas, como seria típico dos profetas, e só aos poucos estas inovações foram sendo decifradas pelos joaninos, como a “cobra preta” e “os corvos pelos ares”, os “gafanhotos de aço” e as “teias de aranha”. Embora grande parte das inovações sejam vistas pelos joaninos como algo positivo, muitos discursos enfatizam o aspecto nefasto destas inovações para o ser humano e as relações sociais, visto aqui como um mal.

Além de diferenciar o “tempo dos antigos” do “tempo de agora” (moderno), os joaninos enfatizam o aspecto nefasto desta modernidade. Quais são os valores que parecem estar em perigo nestes discursos? Em primeiro lugar, os joaninos indicam que a inovação tecnológica é um mal que é responsável por produzir violência, desgraças, sofrimento, mortes, dor e destruição às pessoas e à natureza. Em segundo lugar, acreditam que estas inovações provocam modificações nas relações sociais. Se antes as pessoas tinham tempo para conversar, agora o tempo é o da estrada rápida, onde não há espaço para parar, conversar ou socializar.

De forma semelhante à interpretação anterior, também nestes discursos alguns valores parecem correr perigo de sucumbir. As inovações teriam promovido a destruição do tempo da



confiança, da solidariedade, do respeito à natureza e da calma, para impor um mundo violento, rápido, desconfiado e sem espaço para socializações.

Outros discursos referiam-se aos aspectos prejudiciais na produção agrícola como pestes, doenças, ervas, defensivos agrícolas e “novas sementes”. Também aqui, as inovações tecnológicas, produzidas por seres humanos, são responsabilizadas por destruir uma produção agrícola mais natural e sem excedentes e por promover doenças e morte nas pessoas e nos animais. O mal, neste caso, seria promovido pelo ser humano.

Buscando uma sistematização destes discursos, afirmo que: 1. os discursos proféticos são interpretados à luz das situações vivenciadas como indesejáveis; 2. São indesejáveis porque rompem com o conhecido e com o que é considerado tradicional e bom – os campos sem cerca, o tempo para a conversa e para as reuniões com família e vizinhos, do carro de bois, sem pressa e sem acidentes, o respeito às relações hierárquicas na família e até mesmo aquilo que é veiculado pelos movimentos sociais como coisa nefasta; 3. São interpretados no decorrer do tempo, fazendo parte da dinâmica social e das mudanças e encontrando nelas as evidências da correção da profecia; 4. Aproveitam as profecias para mostrar sua indignação e reagir contra as inovações que são responsáveis por colocar em risco seu *mundo hierarquizado*, mas também para fortalecer sua identidade e valores tradicionais⁸⁷.

Carências

Segundo os joaninos, João Maria teria afirmado que viria um tempo com muitas dificuldades para sobreviver: alimentos caros, falta de recursos financeiros para sobreviver, falta de terra para plantar, fraca produção de gado, produção agrícola prejudicada por pragas ou má qualidade do solo e outros.

⁸⁷ Situação semelhante àquela descrita por Velho (1995).



Os discursos sobre carências servem, também, para lembrar aos ouvintes a importância de valores como caridade e solidariedade e para apontar um responsável. As causas destas carências estariam, para os joaninos, na ganância e falta de cuidado com a natureza por parte dos homens.

O tempo das carências é também prenúncio (sinal) dos desastres do fim do mundo. O discurso profético milenarista tem este elemento. Desde o início, o Cristianismo teve uma escatologia, no sentido de uma doutrina sobre os últimos tempos, os últimos dias ou o estado final do mundo. O milenarismo cristão não passa de uma variante da escatologia cristã. Segundo esta escatologia, o fim do mundo viria precedido por sinais como discórdia, guerra, seca, fome, peste, cometa, morte e aumento dos pecados em geral e pela vinda de um superinimigo de Deus (Anticristo), podendo ser um humano instrumento do satanás ou o próprio satanás. Estes sinais, segundo a tradição profética, deveriam anteceder e acompanhar o derradeiro “tempo de tribulações”. A vinda do Anticristo era aguardada com tensão, mas considerada prelúdio da segunda vinda de Cristo e do Reino dos Santos. Depois desta segunda vinda, Cristo restabeleceria na terra um reino messiânico, no qual reinaria durante mil anos até ao Juízo Final (Cohn, 1981). Nos milenarismos, este período “não é necessariamente de mil anos, mas é o período intermediário entre o anúncio e o fim dos tempos, no qual são definidos os critérios de salvação” (Dickie, 1996, p. 394). No final do milênio, no sentido estrito da palavra, seguir-se-á a ressurreição dos mortos e o Juízo Final “em que aqueles que não estão escritos no livro da Vida serão lançados no lago de fogo e a Nova Jerusalém descerá do céu para se tornar a morada dos Santos para sempre” (Cohn, 1981, p.19). Como escatologia individual ou coletiva, o Reino dos Santos seria composto apenas pelos eleitos.

A revelação profética de João Maria inclui o evento trágico de que “mil passará, mas dois mil não”, levando os joaninos à grande apreensão com a passagem para o século XXI. Assim como os joaninos, o Apocalipse de São João⁸⁸ associou o número mil a uma medida de tempo excepcional, um milênio, correspondente a um período tanto de paz e justiça (quando Satanás é preso) como de cataclismas e de guerras (quando Satanás é solto) e de final dos tempos, e, ainda, de esperança-certeza na segunda vinda de Cristo (Carvalho, 2000).

⁸⁸ O Apocalipse de São João é o último livro do Novo Testamento (Bíblia) e foi escrito provavelmente por volta dos anos de 95 a 100, não pelo apóstolo João mas por sua influência. Neste Apocalipse cristão, Jesus Cristo é reconhecido como o Messias, as promessas de Deus são realizadas e a Revelação fica finalmente cumprida (Fouilloux et al, 1996).



A crença milenarista mantém-se viva nas esperanças (e temores) da passagem do segundo milênio⁸⁹. “Para muitos, o final do segundo milênio e a chegada do ano 2000 são vistos, simultaneamente, como ameaça de ‘apocalipse’ e como jubilosa chegada de um tempo ‘messiânico’: a anunciada segunda vinda de Cristo, início de uma era de paz e prosperidade” (Carvalho, 2000, contra capa).

O surgimento de inúmeras histórias escatológicas coincide com este temor da proximidade de 2000, inclusive entre os joaninos, e com o volume de receios da catástrofe.

Estes seriam os aspectos principais de um movimento milenarista cristão que foi adotado por uns e rejeitado por outros e que aparece no discurso dos joaninos. Isto me permite afirmar a sobrevivência de um milenarismo difuso entre os joaninos - um milenarismo que é vivenciado, ao mesmo tempo, com temor e com esperança da presença de João Maria para resolver os problemas e trazer, aos eleitos, o Reino. Os elementos deste milenarismo e os critérios de salvação são informados nas revelações proféticas atribuídas a João Maria. Por ora, posso falar da carência de alimentos como um dos sinais que anuncia o fim deste mundo.

Segundo alguns joaninos, as dificuldades na produção de alguns alimentos se tornariam tão grandes que João Maria teria orientado a guardar exemplares para mostrar às próximas gerações.

A escassez de alimentos é algo que também preocupa os joaninos, especialmente agricultores que sobrevivem da própria produção. Vejo aqui mais um *signal* que prenuncia o final dos tempos e a chegada do juízo final.

Alterações climáticas e catástrofes

⁸⁹ Sobre estes aspectos, ver Clébert (1999).



As alterações climáticas, catástrofes naturais e desestrutura no ecossistema provocando doenças, mortes e acidentes, compõem também os sinais da crise do final dos tempos.

Também o anúncio da seca preocupa os joaninos. O que é central neste item é a relação entre profecia e catástrofe natural. Por sua grande identificação com a natureza, ofender João Maria é como ofender a natureza. Portanto, a punição pela ofensa vem na forma de desastre natural, nas alterações climáticas, na seca e, como consequência, na escassez de alimentos. Esta perspectiva compõe muito bem o quadro do desastre que precede o novo tempo ainda que as pessoas possam não estar se referindo a isto diretamente.

A punição vem na forma de destruição de cidades: acreditam que algumas vão inundar e outras extinguir-se. Em geral, o discurso sobre a extinção de uma cidade é feito por pessoas de outras cidades. Quando se referem à própria cidade, o discurso dos joaninos pode não ser catastrófico: “quando ele saiu daqui, do lugar que ele pousou, ele falou que Campo Belo ia ser sempre belo” (católica, 47 anos, Campo Belo do Sul). Para algumas pessoas, no entanto, pode ser catastrófico: “Campos Novos vai virar num porungal” (católica, 64 anos, Campos Novos). A diferença na interpretação sobre a extinção da própria cidade está nos motivos. Enquanto para a segunda, Campos Novos é uma cidade que está fadada a sumir porque está repleta de pecados humanos, para a primeira o importante é enfatizar o cuidado de João Maria com o lugar e seus residentes.

As interpretações sobre a destruição de certas cidades são diversas, mas geralmente são justificadas em função do comportamento humano. Ao apresentar comportamentos maldosos, ambiciosos, orgulhosos, desrespeitosos e avarentos, os humanos forneceriam motivos para a destruição catastrófica da cidade em que vivem. Em outras, a maldição recairá sobre a cidade por causa do comportamento violento com João Maria: atiraram pedras, bateram e judiaram. É o caso de Curitiba. Muitas pessoas relataram que sentem medo de ir ou se alongar numa visita nessas cidades que estariam amaldiçoadas. Aqui, a punição pela ofensa a João Maria vem pela destruição da cidade.



Em ambos os casos, a destruição/maldição da cidade aparece como forma de castigar os pecadores. Neste caso, a destruição é completa, embora alguns afirmem que João Maria poupa alguns, avisando-os para sair da cidade a tempo.

Aqui é necessário retomar uma reflexão anterior de que a divindade de João Maria estaria constituída a partir de uma concepção de *mundo* sem separação entre “este mundo” e o “outro mundo” (céu ou inferno, local para receber a salvação ou a punição). Existe apenas este mundo e é nele que tudo é resolvido. Se uma pessoa comete um erro, é castigada aqui. Caso o pecado seja muito grande, toda a cidade sofrerá, de forma trágica, com a punição. Este aspecto está também relacionado com o discurso escatológico milenarista formulado em torno de João Maria como divindade – a destruição apenas de uma cidade seria uma forma de julgamento antecipado e *exemplar* daqueles pecadores

As justificativas para as alterações climáticas e catástrofes da natureza, sugeridas a partir da apropriação dos discursos proféticos de João Maria, estão diretamente vinculadas ao comportamento humano – se pecaminoso, as catástrofes e alterações são formas de castigo. Se correto, estas são evitadas.

Guerras

Os discursos proféticos incluem também as guerras como sinais do final dos tempos. As desgraças, que a princípio definem um fim, apontam, no entanto, para um recomeço, pois o fim deste mundo, no discurso milenarista, marca o início de um novo tempo.

Se somados os elementos centrais dos discursos correntes (asfalto, inovações tecnológicas, mortes, violência, terceira guerra mundial) veremos novamente um vínculo entre inovação tecnológica como símbolo nefasto.

O discurso profético de João Maria é reinterpretado frente às situações contemporâneas vividas. Assim, tanto quando fazem uma leitura social crítica – a falta de alimentos e falta de



terra para plantar – como quando falamos de conflitos nas relações de gênero, nas relações familiares e mudanças nos valores, como hierarquia, respeito e honra, tomamos o discurso profético de João Maria como acertado, verdadeiro e sendo realizado.

Fim deste mundo

A reflexão sobre profeta e profetismo passa, em grande parte, pelo temor e esperança do fim deste mundo (juízo final) e do reino terrestre. Carvalho (2000) destaca que o temor do final dos tempos coincide com a presença de profetas. O profeta é percebido como o responsável por indicar o caminho, os cuidados para se ter direito ao paraíso e a forma que este terá. Vejo que esta função é assumida, para os joaninos, por João Maria.

Uma mulher pentecostal afirma que as profecias de João Maria não só estão se confirmando, como estão na Bíblia, mais especificamente no Livro Apocalipse de São João. Desta forma, sugere que o conteúdo escatológico deste livro como *cultura profunda* (Velho, 1995) é apropriada por intermédio de João Maria.

Um dos sinais mais marcantes do final dos tempos na escatologia joanina é a escuridão de três dias. Na verdade, marcaria o próprio fim. Diante da gravidade do evento, João Maria teria descrito como esta situação se configuraria na prática e deixado orientações expressas para identificação do fim e, desta maneira, providenciar a salvação dos joaninos.

Tomando o discurso profético de João Maria como base interpretativa, estes joaninos explicitam os detalhes desta escuridão: fogo não acende, casa deve ser trancada, guardar comida para três dias, não abrir a porta, o mundo está cheio de criaturas e tempestades, diabo vai tentar subornar, pessoas que estão distantes “passam dormindo”. Diversos elementos estão sendo explicitados aqui. O primeiro diz respeito à questão da confiança. O joanino deve confiar na profecia pois, do contrário, não seguirá as orientações e possivelmente não conseguirá



sobreviver. O segundo aspecto diz respeito à relação entre a escuridão e o fim dos tempos. Se a escuridão se efetivar, estará significando que a profecia estava certa e que o fim dos tempos é algo irreversível. Diante deste quadro, a salvação do crente dependerá, acima de tudo, de sua própria ação e preparação anterior. Este deve estar atento aos outros sinais, por exemplo, a tentativa de suborno do diabo através da voz de um conhecido que baterá na porta e solicitará entrar. Pode ser um teste para ver se o joanino confia ou não na profecia e em João Maria. Caso abra, nada poderá ser feito para salvar as pessoas daquela casa. Tantos perigos rondam a casa e nada acontece com quem está viajando a trabalho.

Os joaninos pentecostais referem-se mais à Bíblia como respaldo a João Maria do que os católicos.

João Maria teria enfatizado que nem as velas, nem o fósforo seriam comuns. Estes deveriam ser preparados e guardados para uso exclusivo neste dia. O fósforo deveria ser da marca Pinheiro. As velas deveriam ser feitas de cera de abelha, na sexta feira santa, por três Marias de menos de sete anos, portanto virgens.

Durante a pesquisa de campo, tive a oportunidade de conhecer e fotografar as velas, a caixa de fósforos Pinheiro e conversar com algumas Marias (hoje) adultas que haviam sido “escolhidas” para fazer as velas para a escuridão. Algumas velas e caixa de fósforo encontravam-se guardadas por muitos anos, intactas, estavam escuras pela ação do tempo, ainda sem uso, mas disponíveis para seu uso, caso necessário. Conforme relato anterior, apenas Marias, menores de 7 anos, virgens, estariam aptas a fazer estas velas. Como eram crianças, poderiam ser auxiliadas por outra Maria, neste caso adulta, mas na condição de virgindade. Tanto meninas menores de 7 anos como mulheres virgens são escolhidas aqui para preparação das velas, para salvação dos joaninos, por sua condição de pureza, condição de imaculada e digna. O nome Maria está relacionado ao simbolismo de Maria, mãe de Jesus Cristo. Antes mesmo de saber que esta senhora católica tinha auxiliado as meninas “anjos” na produção das velas para escuridão, na Sexta-feira Santa e ainda como estranha, fui informada por ela a respeito de sua condição de virgindade e pureza. A necessidade de explicitação de uma condição tão íntima indica sua valorização nesta cultura. Mais do que algo a ser escondido é algo que lhe confere prestígio religioso e por isso deve ser mostrado.



Como observei, para os joaninos, o mal pode ser provocado por maus comportamentos humanos e por inovações tecnológicas. Estes, além de provocar muita violência, sofrimento e morte, promovem a criação de um novo tempo, o tempo rápido, em que a qualidade das relações sociais é definida a partir da lógica deste tempo. Por fim, o mal pode ser provocado por seres malignos, especialmente pelo diabo (Besta-Fera). Sobre o mal, parece não haver dúvidas de que está na contramão da reciprocidade e cumplicidade, causa sofrimento às pessoas e deve ser combatido. A destruição completa de uma cidade ou do mundo é como os joaninos acreditam que o mal pode ser vencido, bem como aqueles que o provocam (humanos e fera), independente de onde venha. Vejo que o mal é uma imagem reguladora às avessas (Velho, 1995).

Como castigo de Deus aos homens, anunciado pela profecia de João Maria, ou não, a questão é que o fim do mundo é uma possibilidade concreta de acabar com o mal, restabelecer a reciprocidade e reatar a aliança com Deus. Ao dizimar o mal, são criadas as condições para o surgimento de um novo mundo. Isto completa o discurso milenarista, ou seja, o fim é sempre seguido por um recomeço.

Surgimento de um novo mundo

Os discursos escatológicos dos joaninos indicam que o fim deste mundo está diretamente relacionado ao surgimento de um novo mundo, marcado por novas relações sociais, sobrevivência apenas do bem e de pessoas boas e justas (consideradas anjos) e uma beleza natural incomparável.

A revelação profética de João Maria possibilita aos joaninos anunciarem o mal que os aflige e mecanismos de acabar com ele, de forma parcial destruindo a cidade, ou de forma definitiva, dizimando tudo. Os discursos dos joaninos explicitam, também, o desejo de salvação e de construção de um novo mundo, composto apenas por elementos bons. Para que isto ocorra,



é necessário antes acabar com o mal, destruir o pecado humano e todo mal provocado por humanos e pelo diabo. As pessoas que são pecadoras fatalmente serão dizimadas. Aquelas que sobrevivem da escuridão são as eleitas para comporem o Reino. Além de serem salvas e imediatamente introduzidas no novo mundo, serão purificadas de todo o pecado e nascerão novamente, ou seja, não só esquecerão quem eram na vida anterior, como nascerão puras (sem pecado original). Desta forma, nascerão num mundo com novas relações sociais, pretensões e inclusive aparência. Será o mundo habitado apenas por justos e puros, os eleitos.

Para Oliveira (1996), entre os índios Kaingang, a escatologia de João Maria não se traduz numa “hecatombe apocalíptica radical”, mas ganha expressão em fatos mais pontuais, por exemplo, “a restauração da ética nas relações, do respeito ao convívio e às tradições, em que a palavra ‘comunidade’ por ele deixada seja parte de um cotidiano exemplar” (idem, p.80). A idéia de redenção e salvação no “novo tempo” dos índios Kaingang trouxe consigo uma abrangência que vai além da cura do indivíduo, que implica no restabelecimento de uma saúde no plano social, de recuperação da terra que lhe foi tomada, do respeito entre as pessoas e da vida em comunidade. Além disto, João Maria é vivido no grupo num plano simbólico, mas também literal – como uma luta que não acabou.

Para os joaninos a revelação apocalíptica de João Maria deve se completar. Acreditam que é somente por meio dela que o mal será dizimado e, junto com ela, terá chegado a redenção e a transformação do estado das coisas, o restabelecimento da reciprocidade e cumplicidade entre os homens, de aliança com Deus, bem como a concretização de um novo mundo no qual respeito, solidariedade e amizade imperam.

A motivação da salvação na terra ou de um paraíso terrestre (novo milênio) foi o que motivou diversos movimentos milenaristas, também definidos como movimentos sócio-religiosos, messiânicos, proféticos, incluindo os movimentos dos povos indígenas, os da Europa medieval e moderna e o chamado “messianismo rústico brasileiro”⁹⁰ (inclusive pentecostal).

⁹⁰ Sobre movimentos socio-religiosos ver, entre outros, Dickie (1996 e 2004), Filatow (2002), Gallo (1999), Giumbelli (1997), Monteiro (1978) e Espig (2000).



Cohn (1981) afirma que todos possuem características semelhantes na noção de salvação que seria:

- a) colectiva, na medida em que deverá ser gozada pelos fiéis enquanto colectividade;
- b) terrena, na medida em que deverá ser realizada neste mundo e não em algum outro mundo;
- c) iminente, na medida em que será súbita e para breve;
- d) total, na medida em que deverá transformar completamente a vida na terra, de forma que o novo estado de coisas não será apenas um aperfeiçoamento do que existe, mas a própria perfeição;
- e) miraculosa, na medida em que deverá ser realizada por, ou com ajuda de, agentes sobrenaturais (p.11).

A redenção (libertação, salvação, resgate), na perspectiva cristã, tem um carácter divino, é individual e ocorrerá com a entrada num outro quadro de referências, o de um tempo fora do tempo (Coutinho, 2002). Será o fim do mundo corresponderá ao fim da vida na terra, seguida de uma outra existência eterna e beatífica, perpetuamente feliz, mas numa outra dimensão existencial – o céu (Lopes, 1998).

Para Mourão (1975, p. 73), “a noção do apocalipse decorre logicamente da busca de sentido para um mundo onde as contradições sociais se tornam cada vez mais explícitas”. No contexto do século XIX analisado por ela, o apocalipse que se relaciona com João Maria aparece como castigo de Deus para todos os homens sem exceção, pois todos ainda se encontravam em estado de pecado. Neste caso, a culpa coletiva só podia ser expiada na dimensão de uma aliança coletiva com Deus. O sentido profundo da penitência, como dom que restabelece a reciprocidade e reata a aliança com Deus, ainda não havia se desdobrado totalmente.

Os aspectos observados por estes autores foram evidenciados nos discursos contemporâneos dos joaninos tanto a respeito do fim do mundo (Apocalipse) quanto do surgimento do novo mundo. Segundo eles, todas as profecias de João Maria (mudanças nas relações sociais, inovações tecnológicas, carências, alterações climáticas, catástrofes e guerras) são sinais, avisos, sobre a chegada do final dos tempos para todos os pecadores. O momento deste fim, no entanto, seria marcado por uma escuridão de três dias e pela vinda do diabo que tentaria os humanos. Este período seria marcado por muita angústia, sofrimento, mortes e



provações para a maioria das pessoas. Outros passariam por este período dormindo e não perceberiam nada. A diferença entre os dois estaria no comportamento respeitoso e religioso do segundo grupo: “temente a Deus e respeitoso dos preceitos”, “só sobram as pessoas que têm fé em Deus”. Alguns afirmam que João Maria teria sugerido que Deus teria a possibilidade de revogar este fim e era para rezar para isto acontecer. Os joaninos atribuem a João Maria o poder para definir quem seria punido ou salvo e, desta maneira, o Apocalipse se desdobraria completamente.

Considerações finais

De maneira geral, os discursos orais, escritos, performáticos e expressivos a respeito de João Maria em Santa Catarina na contemporaneidade, foram construídos pelos joaninos na sua cultura histórica, possuem temporalidade e expressam algo. No entanto, reforçando o processo sugerido pela hermenêutica de Ricoeur, observei que os discursos dos joaninos, embora formulados e expressados a partir das referências históricas dos joaninos e ostensivas da interlocução, afastam-se, num segundo momento, destas referências, ultrapassam o caráter individual para assumir uma dimensão inter-humana e histórica, são objetivados, autonomizam-se e tornam-se “obras abertas” a leituras e múltiplas interpretações. Neste contexto, percebo que é o próprio discurso autonomizado dos joaninos, a princípio a respeito de João Maria, que serviu como mecanismo de legitimação deste também como profeta, dos discursos atribuídos a ele, dos próprios discursantes (joaninos) e de sua cultura histórica. Com base nesta legitimação, é que os discursos a respeito de João Maria tornam-se apropriados para interpretação do mundo dos joaninos, para controlar a indeterminação do mundo, para anunciar e acabar com o mal, reagir contra aquilo que não está de acordo com sua cultura, estimular a luta política ou anunciar o *mundo* desejado.

REFERÊNCIAS



- BLOEMER, Neusa M.S. *Brava Gente Brasileira*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- CABRAL, Osvaldo R. *A Campanha do Contestado*. 2 ed revisada. Florianópolis: Lunardelli, 1979.
- CARVALHO, A. C. *Prisioneiros da Esperança: dois mil anos de messias e messianismos*. Lisboa: Âncora, 2000.
- CLÉBERT, Jean-Paul. *Visões do Fim do Milênio ou História do Fim do Mundo*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1999.
- COHN, Norman. *Na Senda do Milênio: milenaristas revolucionários e anarquistas místicos da idade média*. Lisboa: Presença, 1981.
- COUTINHO, Romão J. G. *Ontem e Amanhã: os Profetas e o Futuro*. Lisboa: Terramar, 2002.
- DICKIE, Maria Amelia S. *Afetos e circunstâncias*. Tese de doutorado – PPGAS/USP. São Paulo, 1996.
- _____. O milenarismo em contexto significativo: os Mucker como sujeitos. in: MUSUMECL, Leonarda (org) *Antes do Fim do Mundo: milenarismos e messianismos no Brasil e na Argentina*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2004.
- ESPIG, Márcia J. A construção de um “outro século”: milenarismo e imaginário no movimento do Contestado. In: *Revista História Social – Nº 7*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2000.
- FILATOW, Fabian. *Do Sagrado à Heresia: o caso dos Monges Barbudos (1935-1938)*. Porto Alegre: PPGHST, 2002.
- FOUILLOUX, D. et al. *Dicionário Cultural da Bíblia*. Lisboa: Dom Quixote, 1996.
- GALLO, Ivone C.D`Ávila. *O Contestado: o sonho do milênio igualitário*. Campinas: EdUnicamp, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIUMBELLI, Emerson. Religião e (des)ordem social: Contestado, Juazeiro e Canudos nos estudos sociológicos sobre movimentos religiosos. In: *Dados Revista de Ciências Sociais*, vol. 40, nº 2. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1997.
- LOPES, Aurélio. *Tempo de Solstícios*. Santarém: O Mirante, 1998.
- MONTEIRO, Duglas T. Confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado. in: FAUSTO, Boris (dir.) *História Geral da Civilização Brasileira - tomo III, volume 2*. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: IFEL, 1978.



MOSCONI, Luís. O profeta Jesus de Nazaré da Galiléia. In: *Profetas da Bíblia – nº 57/58*. São Leopoldo: CEBI, 1992.

MOURÃO, Laís. Contestado: a gestação social do messias. In: *Cadernos Ceru nº 7*. São Paulo: Humanitas FFLCH/ USP, 1975.

OLIVEIRA, Maria da Conceição. *Os Especialistas Kaingang e os Seres da Natureza*. Florianópolis: FCC, 1996.

QUEIROZ, Maurício V. *Messianismo e Conflito Social: a guerra sertaneja do Contestado 1912 - 1916*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1977.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. *O conflito de Interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1990.

_____. *From Text to Action: Essays in hermeneutics*. Londres: The Athlone Press, 1991.

VELHO, Otávio. *Besta-Fera: recriação do mundo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1995.

WEBER, Max. “Sociologia da Religião”. In: *Economia e Sociedade* - vol. 1. 3 ed. Brasília: UnB, 2000.

_____. *Conceitos Básicos de Sociologia*. São Paulo: Centauro, 2002.

WELTER, Tânia. “O Profeta São João Maria continua encantando no meio do povo” - *Um estudo sobre os discursos contemporâneos a respeito de João Maria em Santa Catarina*. Tese de doutorado – PPGAS/UFSC. Florianópolis, 2007.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



ANEXO 03 – Capa da Cartilha de Prevenção às Violências Sexistas, Homofóbicas e Racistas nos Trotes Universitários. Florianópolis: UFSC, março de 2011.



Cartilha de Prevenção às Violências Sexistas, Homofóbicas e Racistas nos Trotes Universitários

Florianópolis, março de 2011



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



ANEXO 04 – Trabalho publicado em anais

WELTER, Tânia. Sociabilidades, diversidades e identidades no espaço escolar catarinense. **Anais da IX RAM** (Reunião de Antropologia do Mercosul), Curitiba – 10 a 13 de julho de 2011.

IX REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL
Curitiba, 10 a 13 de julho de 2011
Grupo de Trabalho (GT61) - Território e Sociabilidade

Sociabilidades, diversidades e identidades no espaço escolar catarinense

WELTER, Tânia (UFSC)
taniawelter@yahoo.com.br

Sociabilidades, diversidades e identidades no espaço escolar catarinense⁹¹

Tânia Welter⁹²

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise dos dados de uma pesquisa realizada em Santa Catarina com estudantes e docentes da disciplina de Ensino Religioso. Muitos pesquisadores percebem a escola como um espaço disciplinador de corpos e reprodutor de padrões homogêneos e excludentes. Outros, como espaço para o encontro das diferenças, estabelecimento de novas sociabilidades, questionamento destes padrões e estímulo para práticas inclusivas e tolerantes. A legislação vigente orienta que a disciplina de ER deve assegurar o respeito às identidades, especialmente culturais, étnicas, religiosas, territoriais. Quem são e quais os aspectos mais relevantes da atuação dos/as docentes de ER nas escolas públicas catarinenses? Há espaço e interesse em tratar de outras diversidades, como de gênero e sexual? Como os/as estudantes avaliam esta disciplina e como percebem a convivência com as diversidades?

Palavras-chave: ensino religioso, sociabilidades, diversidade

Este trabalho apresenta uma análise parcial dos dados de uma pesquisa realizada em Santa Catarina com estudantes e docentes⁹³ da disciplina de Ensino Religioso (ER). Inicia apresentando os objetivos, metodologias e dados obtidos na pesquisa “Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina” realizada entre 2007/8 por pesquisadores de dois núcleos de pesquisa da UFSC e outros obtidos em pesquisa complementar realizada em 2010/11. A legislação brasileira e catarinense e lideranças ligadas ao Ensino Religioso afirmam que o respeito à diversidade cultural religiosa deve ser assegurado na formação e atuação de docentes e na definição dos conteúdos da disciplina. Inspirada na literatura e nos dados de campo, apresento uma reflexão sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa (ligados às instituições de ensino superior, lideranças, docentes e estudantes de escolas públicas) sobre este processo em Santa Catarina problematizando a apropriação da categoria de diversidade e identidade, tanto na legislação quanto no cotidiano escolar.

Pesquisas sobre Ensino Religioso

⁹¹ Comunicação apresentada no Grupo de Trabalho 61 “Território e sociabilidade”, coordenado por Pedro Martins (UDESC), Hèctor Àvila-sánchez (UNAM) e Tânia Welter, realizado durante a IX Reunião de Antropologia do Mercosul, entre os dias 10 e 13 de julho de 2011 em Curitiba, PR.

⁹² Doutora em Antropologia Social (PPGAS, UFSC). Email: taniawelter@yahoo.com.br

⁹³ Considerando que sujeitos de ambos os sexos foram envolvidos nesta pesquisa.



Entre 2007 e 2008, diversos pesquisadores de graduação e pós graduação vinculados a dois núcleos de pesquisa da Universidade de Santa Catarina - Núcleo de Identidades de gênero e subjetividades (NIGS) e Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos – Linha de pesquisa: Antropologia da Religião (NUR), realizaram a pesquisa “Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina”. A mesma foi coordenada por Miriam Pillar Grossi e Maria Amélia Schmidt Dickie e realizou-se em resposta a um edital da Comissão de Cidadania e Reprodução, Programa de apoio a projetos em Sexualidade e saúde reprodutiva (PROSARE), vinculados ao Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e foi por eles financiado com fundos também da Fundação McArthur⁹⁴.

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a situação do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina no que diz respeito à veiculação de informações sobre gênero e sexualidade na prática efetiva dos professores nas escolas públicas estaduais. A pesquisa combinou metodologias qualitativas e quantitativas⁹⁵ e foi realizada em todo o estado de Santa Catarina. Foram realizadas entrevistas (em profundidade) com docentes da disciplina de ER e outros educadores e questionários com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental matriculados em escolas da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Objetivando conhecer o processo de formação e atuação dos docentes de ER, foram realizadas entrevistas com docentes, coordenadores e outros profissionais vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação em Ciências da Religião ministrados na última década em Santa Catarina, bem como analisados os projetos e grades curriculares destes cursos. Ainda para atingir os objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas com responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso na Secretaria da Educação de Santa Catarina e lideranças das instituições estaduais e nacionais ligadas a disciplina como ASPERSC⁹⁶, CONER/SC⁹⁷ e FONAPER⁹⁸, além de participar de eventos locais, estaduais e nacionais organizados e/ou apoiados por estas instituições.

⁹⁴ Em agosto de 2008 foi realizado em Florianópolis o “Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina” onde a equipe do NIGS apresentou dados preliminares desta pesquisa além de promover palestras, mesas redondas, mini-cursos e oficinas. Os anais deste seminário estão disponíveis em <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/>

⁹⁵ Nesta pesquisa foram utilizados diversos métodos para a coleta dos dados: os quantitativos (questionários) foram complementados com os qualitativos (entrevistas em profundidade, conversas informais, diários de campo). O objetivo era conhecer os diversos aspectos da formação e atuação de docentes, lideranças e estudantes da disciplina de ER em escolas catarinenses. Utilizamos referenciais metodológicos antropológicos para conhecer o *contexto* do ER (Geertz, 1989; Oliveira, 2006), o *cotidiano* (Fonseca, 1999). O uso de duas técnicas combinadas e estes referenciais teóricos auxiliou a conhecer o que foi *dito* pelos sujeitos da pesquisa (estudantes, docentes, lideranças, educadores), ou seja, as subjetividades, situar o que estava sendo dito no contexto histórico e social e perceber que o pesquisador faz parte da pesquisa e não é neutro.

⁹⁶ Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina. Esta associação foi criada em 2003 durante a realização do II Seminário Catarinense de Ensino Religioso na cidade de Lages.

⁹⁷ Conselho para o Ensino Religioso – Santa Catarina. Esta entidade civil foi fundada em Santa Catarina em 1998 por representantes de diferentes denominações e tradições religiosas. Estas assumiram o compromisso de refletir e propor estratégias para os sistemas de Ensino, especialmente na área do Ensino Religioso. (Fonte: Folheto de



Em outubro de 2010 iniciei um projeto de pós doutorado intitulado “Diversidade religiosa e diversidade sexual no Ensino Religioso do sul do Brasil”⁹⁹ tendo como objetivo sistematizar, atualizar e analisar os dados da pesquisa anterior realizada no estado de Santa Catarina. Também nesta pesquisa realizei diversos procedimentos de pesquisa entre outubro de 2010 e abril de 2011.

Os dados empíricos foram complementados com outros disponíveis na literatura sobre Ensino Religioso em Santa Catarina e Brasil.

Identidade do Ensino Religioso

Identidade é uma categoria central nesta discussão sobre ER. Partindo das reflexões teóricas de Barth (1998), Oliveira (1976, 2000) e Lopes (2002), percebe-se que esta é uma categoria relacional, marcada pela diferença e oposição (caráter contrastivo), sustentada por processos excludentes (“nós” *versus* “outros”) e por conteúdos etnocêntricos (individuais ou coletivos), com possibilidade de manipulações, flutuações, pluralidades e dinamicidades durante toda a vida do sujeito ou grupo. Os operadores simbólicos que demarcam as fronteiras podem ser modificados e acionados pelos sujeitos e grupos sempre que necessário.

A legislação e os discursos dos sujeitos da pesquisa ressaltam o caráter científico da disciplina de ER, afirmam seu interesse em estudar o fenômeno religioso, refletir sobre a diversidade religiosa contextual e em assegurar o respeito à mesma.

Utilizando os referenciais antropológicos é possível realizar uma reflexão inicial a respeito dos elementos demarcadores da identidade do ER (científico, fenômeno religioso, respeito a diversidade). A ênfase no caráter científico do ER, definida como “área do conhecimento” na legislação, é recente, e objetiva se opor (e até negar) ao momento anterior da história da disciplina onde esta prática educacional era pautada pela confessionalidade¹⁰⁰.

divulgação CONER/SC). Sobre formação e perspectiva inclusiva desta entidade, ver Dickie (2006). Sobre a comparação entre o CONER\SC e CONER\SP, ver Dickie e Lui (2007).

⁹⁸ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Entidade civil surgida no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis (SC), juntamente com a vigésima nona Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER) de Santa Catarina, que comemorava seus vinte e cinco anos de existência. Fonte: www.fonaper.com.br.

⁹⁹ Projeto vinculado ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH – UFSC) sob orientação da Miriam Pillar Grossi.

¹⁰⁰ Sobre o processo histórico da legislação educacional no Brasil e a disciplina de Ensino Religioso, consultar Figueiredo (1995), Junqueira e Wagner (2011), Junqueira et al (2007), Caron (2007), entre outros. Sobre o processo histórico, implantação da disciplina de Ensino Religioso e formação de docentes em Santa Catarina, ver Cechetti e Thomé (2007), Caron (2007).



O processo de reconhecimento do ER como área do conhecimento no Ensino Fundamental e Educação Básica¹⁰¹ inicia em 1998 com a Resolução nº 02 (MEC\CNE/CEB) e se concretiza pelo Parecer nº 07\2010 (MEC\CNE/CEB) e a Resolução nº 04/2010 (MEC\CNE/CEB). A partir desta resolução, o ER passa a integrar a base nacional comum da Educação Básica¹⁰².

O objetivo de estudar o fenômeno religioso compõe o processo de consolidação da identidade científica da disciplina de ER. O estudo do “fenômeno religioso” se distancia do anterior “estudo da religião” que estava mais próxima de uma confessionalidade. Aqui é espaço para o estudo do transcendente numa perspectiva inter-religiosa e apropriação de conhecimentos diversos (Antropologia, Sociologia, História, Filosofia e outras). Embora os sujeitos deste processo tenham concepções e vivências religiosas próprias, este seria o momento para distanciar-se destas e realizar uma reflexão sobre processos histórico-culturais de elaboração e vivência de religiosidades diversas.

Além de estudar e refletir a respeito do fenômeno religioso, um dos principais objetivos da disciplina é “assegurar o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil” (Lei nº 9475/97). Esta lei sugere, portanto, que o docente de ER deve estimular o exercício da tolerância, diálogo, abandono de idéias preconceituosas e ações discriminatórias contra o diferente.

Disciplina de Ensino Religioso em Santa Catarina

De forma semelhante a outros estados, Santa Catarina optou por ofertar, em todo seu sistema educacional público, a disciplina de Ensino Religioso, seguindo a legislação nacional em vigor¹⁰³. O sistema de ensino catarinense seguiu também a orientação dada pela Lei nº 9475/97, que alterou a redação do artigo 33 da LDB/96, vedando o caráter confessional do Ensino Religioso, previsto até então, e instituindo a perspectiva inter-religiosa¹⁰⁴. A partir destas normativas, o ER passou a ser disciplina escolar, de matrícula facultativa para o educando, integrante da formação básica do cidadão, oferecida nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental devendo assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedando quaisquer formas de proselitismos.

¹⁰¹ Compreendendo as seguintes etapas de formação: Educação Infantil, Educação Fundamental (ensino obrigatório e gratuito com duração de 9 anos) e Ensino Médio (mínimo 3 anos).

¹⁰² O artigo 14 da Resolução nº 04/2010 (MEC\CNE/CEB) define que esta base é constituída por “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais”.

¹⁰³ Especialmente a Constituição Brasileira (1988) e a LDB (nº 9394/96).

¹⁰⁴ Dickie e Lui (2007) afirmam que observou-se forte lobby por parte das igrejas cristãs, em especial de lideranças da Igreja Católica Apostólica Romana, tanto na promulgação da LDB, quanto na sua reformulação.



Gostaria de ressaltar nesta legislação que o caráter da **diversidade** a que se refere esta legislação educacional é a **religiosa**, em destaque aquela vivenciada no Brasil ou que compõe a identidade nacional¹⁰⁵. Outro aspecto que gostaria de destacar é a ênfase ao **respeito** a uma vivência religiosa específica, a brasileira, aquela que foi estabelecida a partir de processos histórico-culturais, e repúdio ao exercício do **proselitismo** na escola. Esta legislação indica também que o agente deste processo educacional é o **Ensino Religioso**, que deve assegurar o conhecimento a respeito da religiosidade brasileira, por um lado, e o respeito à diversidade, por outro. De imediato surgem questões em torno destas definições e categorias: quem são os sujeitos e agentes deste processo educacional? A diversidade religiosa de que tratará a disciplina de ER diz respeito também às religiosidades dos sujeitos envolvidos no processo? Quais são os recursos utilizados pelos agentes educacionais para “assegurar” o respeito à diversidade em sala de aula? Há assimetria nesta diversidade? Na diversidade religiosa é possível incluir o não religioso?

A orientação legal regulamentada na década de 1990 veio de encontro aos anseios dos sistemas de ensino dos estados, pois regulamentou a habilitação e admissão dos professores¹⁰⁶ e a definição dos conteúdos da disciplina, possibilitando contemplar a especificidade cultural e religiosa local. Atendeu aos anseios também das lideranças das instituições ligadas ao ER, pois regulamentou a participação de entidades civis na organização do sistema escolar e definição dos conteúdos.

A orientação dada pela LDB e a alteração do artigo 33 permitiu que lideranças e entidades civis vinculadas ao Ensino Religioso em Santa Catarina, como CIER¹⁰⁷, CONER e FONAPER participassem, de forma efetiva, junto com a Secretaria do Estado da Educação (SED), da discussão e regulamentação do ensino nas escolas públicas do estado. Permitiu, por exemplo, participar na elaboração dos parâmetros curriculares de atuação docente (SED, 2001), orientar a contratação de profissionais da educação e criar espaços para a formação destes¹⁰⁸.

Embora a legislação a respeito do ER tenha regulamentado a mesma a nível nacional em 1997, este processo ocorreu no sistema educacional de Santa Catarina através do Decreto nº 3.882 (SED) em 2005¹⁰⁹.

¹⁰⁵ Identidade nacional é uma categoria de grande complexidade e requer enorme esforço de relativização, especialmente no caso brasileiro, cuja diversidade é marcante.

¹⁰⁶ Que passaram a ser de responsabilidade do estado, tanto na contratação, quanto na remuneração e inserção na carreira do magistério. Sobre isto, ver Dickie (2006) e outros.

¹⁰⁷ Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa. Sobre o histórico desta instituição, ver Caron (2007).

¹⁰⁸ Não estou afirmando que este processo foi harmonioso e sem conflito. As pesquisas de Dickie (2006) e os dados da pesquisa apontam para inúmeros conflitos nesta relação: entre os representantes das instituições e entre estes e a SED.

¹⁰⁹ Sobre este processo em SC e nos demais estados da federação, ver Junqueira et al (2007).



Segundo Suely Aguiar (2008)¹¹⁰, este decreto regulamentou o trabalho nas 1323 escolas da rede estadual de ensino¹¹¹, reafirmando a legislação nacional, especialmente na questão da organização e das temáticas da disciplina, qual seja, o conhecimento das culturas, tradições e manifestações religiosas integradas ao contexto do estado de Santa Catarina, sendo vedadas “conotações ideológico-político-partidárias, nem quaisquer formas de discriminação a religiões ou pessoas” (parágrafo 4 do 1º artigo) nas aulas de ER.

Com perspectiva metodológica, Cechetti e Thomé (2007) afirmam que o decreto esclareceu o objetivo desta disciplina que é “possibilitar ao educando o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas para maior abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o transcendente” (2007:149). Afirmam também a disciplina deve “subsidiar o entendimento do fenômeno religioso a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas presentes no convívio social dos alunos”, como a finalidade de promover um “diálogo inter-cultural e a paz como compromisso histórico diante da vida e do transcendente” (Idem).

Gostaria de provocar alguns questionamentos sobre esta situação. Na legislação nacional ficou explicitado que a disciplina de ER deveria assegurar o conhecimento e respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. A legislação de Santa Catarina retoma esta prerrogativa enfatizando que a disciplina de ER deve proporcionar o conhecimento sobre culturas religiosas locais e acrescenta que estão vedadas “conotações ideológicas, políticas e partidárias”, quaisquer formas de discriminações “a religiões ou pessoas”. Além disto, a legislação estadual acrescenta que, além de assegurar o conhecimento da cultura religiosa e o **respeito** a ela, o ER deve assegurar que não haja **discriminações** à quaisquer religiões e **pessoas**. Pergunto: é possível refletir sobre culturas ou religiosidades sem considerar que os agentes possuem envolvimento e escolhas ideológicas, políticas ou mesmo partidárias? Como assegurar que docentes e estudantes não explicitem discursos discriminatórios contra religiões e pessoas? Há previsão de uma formação específica para docentes nesta especificidade? Quem são os docentes que atuam nesta disciplina que, como vimos, compõe a formação básica do cidadão¹¹²? É possível apresentar e refletir sobre culturas religiosas sem considerar questões de gênero, sexualidade, territorialidade, etnia ou nacionalidade?

Segundo alguns pesquisadores, a orientação educacional nacional sofreu certo abalo com a assinatura da Concordata ou Acordo Brasil-Vaticano¹¹³ em novembro de 2008 no que tange a

¹¹⁰ Fonte: www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=465&Itemid=57. Acesso em 14.08.2008.

¹¹¹ Ione Thomé afirmou em entrevista, realizada em outubro de 2007 por Tânia Welter, que havia 1335 escolas estaduais em Santa Catarina.

¹¹² Ou seja, deve ser ministrada desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

¹¹³ Concordata é o nome que se dá aos acordos assinados pela Santa Sé, órgão máximo da Igreja Católica Apostólica Romana, com o governo de qualquer país.



diversidade cultural religiosa¹¹⁴. O artigo 11 deste acordo dá a seguinte orientação: “*O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação*” (§1, artigo 11). Segundo Soares (2011) a introdução do aposte católico e de outras confissões religiosas “distorce o espírito do art. 33 da LDB” porque pressupõe que o ER “seja confessional e deva ser lecionado por teólogos ou catequistas das respectivas agremiações religiosas”. Para este autor, “felizmente, o artigo 11 do Acordo não tem força para derrubar a lei maior, mas tumultua o diálogo entre as partes, pois desconsidera que o ER deve ser adequado à sociedade cosmopolita e pluricultural em que vivemos” (2011: 01)¹¹⁵.

Posteriormente a este evento, a Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada pelo Ministério da Educação (Brasil) entre 28 de março e 01 de abril de 2010, no entanto, reafirmou a ênfase na diversidade cultural-religiosa, regulamentada na legislação nacional brasileira da década de 1990, tanto na formação, quanto na atuação de professores da disciplina de Ensino Religioso. No item “educação religiosa” a CONAE (2010:163) recomenda:

- a) Inserir, no Programa Nacional do Livro Didático, de maneira explícita, a orientação para introdução da diversidade cultural-religiosa.
- b) Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural-religiosa, visando superar preconceitos, discriminação, assegurando que a escola seja um espaço pedagógico laico para todos, de forma a garantir a compreensão da formação da identidade brasileira.
- c) Inserir os estudos de diversidade cultural-religiosa no currículo das licenciaturas.
- d) Ampliar os editais voltados para pesquisa sobre a educação da diversidade cultural-religiosa, dotando-os de financiamento.
- e) Garantir que o ensino público se pautar na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos), que acabam por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira.

¹¹⁴ O texto do acordo está disponível em

http://congressoemfoco.uol.com.br/noticia.asp?cod_publicacao=29496&cod_canal=1

¹¹⁵ Sobre outras reações ao Acordo Brasil-Vaticano, ver Cunha (2009).



Esta Conferência, além de reafirmar a legislação educacional brasileira no que tange ao estudo diversidade cultural religiosa, destaca que esta deveria “desenvolver e ampliar programas de formação” sobre este tema. Além disto, sugere que se deva **buscar superar** preconceitos e discriminação e que a **escola** seja o espaço pedagógico para reflexão a respeito desta diversidade e de conhecimento dos processos de formação da identidade brasileira e não apenas a disciplina de ER. Esta norma sugere no item “e” que a escola não privilegie “rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos)”, pois pode dificultar o processo de “afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira”. Este é um item que parece estar na contramão das legislações anteriores que sugerem que as religiosidades locais sejam privilegiadas como focos de estudo.

Outra inversão fundamental neste documento, é que a escola é um espaço **laico** por definição constitucional e “para todos”. Estas duas palavras (laico e todos) promovem uma alteração substancial nas discussões sobre ER. A palavra **laico** repudia toda e qualquer forma de proselitismo no ambiente escolar e o **todos** indica que o espaço da escola deve acolher todos os sujeitos dotados de identidades religiosas ou não, nacionalidades, características étnicas ou culturais, orientações sexuais, identidades de gênero, organizações familiares, condições de classe, etc.

Além da responsabilidade de estabelecer os critérios para habilitação e admissão de professores de Ensino Religioso por parte da SED, o Decreto nº 3.882\2005 informou que a habilitação dos docentes de ER será obtida mediante o curso superior em Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso. A orientação deste decreto vem sendo perseguida por normativas internas. É o que podemos verificar na Instrução Normativa nº 04 de dezembro de 2010 que orienta sobre os procedimentos relativos à admissão de pessoal em caráter temporário (ACT), distribuição de aulas, alteração de carga horária do professor efetivo, entre outros, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação/SED. Esta normativa orienta que, caso a unidade de ensino necessita admitir professores, terão preferência aqueles que estiverem frequentando curso superior de Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso. Outra inovação desta normativa é que as aulas de Ensino Religioso não poderão ser distribuídas e/ou subdividida entre vários docentes, mas assumida por apenas um, preferencialmente com formação específica em Ciências da Religião e, na falta dele, professores de História, Sociologia e Filosofia que já tenham atuado como professores de Ensino Religioso em anos anteriores.

A pesquisa e os responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso junto a SED de Santa Catarina, Cechetti e Thomé (2007), observam, no entanto, que a maioria dos docentes de ER no estado, admitidos em caráter temporário, não possui formação em Ciências da Religião e apenas um pequeno número é efetivo¹¹⁶. Em 2007 os habilitados em ER representavam em torno de

¹¹⁶ Sendo comum professores atuarem em regime de complementação de disciplina ou em caráter temporário, observar-se maior rotatividade de docentes nesta disciplina do que em outras e uma sobrecarga de trabalho. Durante



25% da demanda da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Somente a partir de 2001 a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina promoveu concursos públicos para acesso no quadro do magistério público de professores habilitados em ER. Segundo Ione Thomé¹¹⁷ até o ano de 2007 haviam ocorrido dois concursos públicos que efetivaram em torno de 265 professores de ER na rede estadual de ensino. Este número não parece muito significativo se observarmos o número total de escolas públicas estaduais, 1335.

Para refletir sobre isto é necessário observar o processo mais amplo, que inclui a formação destes profissionais no estado de Santa Catarina. De qualquer modo podemos questionar: como é possível ao docente de ER atender as demandas da lei assegurando o respeito a diversidade religiosa dos sujeitos e garantindo que o espaço da escola seja pedagógico e laico ministrando a disciplina em 40 turmas diferentes?

Formação de docentes do ER em Santa Catarina

Embora a formação dos docentes de ER em Santa Catarina não tenha iniciado na década de noventa, podemos afirmar que este processo neste período se intensificou, ocorreu de forma mais eletiva, recebeu apoios financeiros públicos e visava atender as demandas da lei. A legislação educacional brasileira no que tange ao Ensino Religioso forçou a elaboração (em 1995/6) e reformulação (em 1997) de projetos de Graduação em Ciências da Religião, Licenciatura em Ensino Religioso, em diferentes instituições de ensino superior de Santa Catarina. No caso observado, estado de Santa Catarina, a oferta de cursos a nível de graduação e pós-graduação deu-se primeiramente nas Fundações Educacionais¹¹⁸, especificamente UNISUL, UNOESC-UNISUL, UNC-UNISUL, UNIVILLE e FURB, dentro do Programa Magister¹¹⁹, a partir de um convênio da Secretaria da Educação de Santa Catarina e estas instituições fundacionais¹²⁰. Se, no primeiro projeto, os cursos enfatizavam a perspectiva ecumênica

a pesquisa encontramos professores que possuem mais de 40 turmas ao mesmo tempo, distribuídas em várias escolas e turnos.

¹¹⁷ Coordenadora estadual da disciplina de Ensino Religioso (SED) quando foi entrevistada em outubro de 2007.

¹¹⁸ Segundo Dickie e Lui (2007) Santa Catarina foi o primeiro estado a implantar licenciaturas em Ciências da Religião.

¹¹⁹ Com caráter “emergencial e especial”, constituiu-se como uma forma de incentivo à formação docente em nível superior de professores e profissionais atuantes na Rede Estadual de Ensino em diversas áreas do conhecimento. No caso observado, Licenciatura em Ciências da Religião, ocorreu em Fundações de Ensino Superior, financiada com recursos públicos e com aulas que não comprometeram a atuação profissional destes docentes, ou seja, ocorrendo nos finais de semana e intensivos nos recessos escolares. Sobre o funcionamento deste programa em Santa Catarina, legislação e processo histórico, consultar, entre outros, Caron (2007).

¹²⁰ Os trabalhos de Caron (2007) e Cechetti e Thomé (2007) afirmam que antes de firmar os convênios com estas instituições, a SED procurou as instituições públicas de Santa Catarina, UFSC e UDESC, mas este convênio não se concretizou.



cristológica, no segundo, propunham uma formação acadêmica não proselitista, privilegiando a compreensão do fenômeno religioso na diversidade.

Depois desta fase, apenas a FURB e UNIVILLE ofertaram cursos de licenciatura e especializações em Ensino Religioso¹²¹. Em 2008 iniciaram dois novos cursos em Santa Catarina: Bacharelado e Licenciatura em Ciências da Religião no Centro Universitário de São José (USJ) e Licenciatura em Ciências da Religião na UNOCHAPECÓ, campus Chapecó¹²².

A equipe de pesquisa teve acesso, em 2007 e 2008, aos projetos e ementas das disciplinas do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso ofertados na modalidade MAGISTER, além de dialogar com acadêmicos, docentes e coordenadores de cursos. Em 2010 teve acesso aos projetos dos cursos e, através de entrevistas presenciais ou por correio eletrônico, conheceu o andamento dos cursos de Ciências da Religião - licenciatura plena em Ensino Religioso, ofertados pela FURB de forma regular e na modalidade PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Plataforma Paulo Freire)¹²³ nas cidades de Blumenau, Rio do Sul e Brusque; pela UNC no campus de Curitiba¹²⁴; pela UNISUL no campus de Içara¹²⁵ e pela UNOCHAPECÓ de forma regular e na modalidade PARFOR, campus Chapecó.

Em todas as entrevistas e observações realizadas nas IES de Santa Catarina desde 2007, se buscou conhecer os cursos e observar se havia previsão de categorias como gênero e sexualidade nos projetos, ementas e planos de ensinos das disciplinas. Observou-se que o princípio norteador dos cursos ofertados em 1996 e reformulados em 1997 é a compreensão do fenômeno religioso em sua complexidade sócio-cultural. A ênfase destes projetos e ementas estava no respeito à diferença e à diversidade sócio-cultural, histórica e religiosa de grupos. Não encontramos em nenhum programa destes cursos ou ementas das disciplinas a previsão de outras

¹²¹ Para conhecer o processo histórico e oferta dos cursos de graduação e pós graduação em Ciências da Religião em Santa Catarina, ver Caron (2007), Dickie e Welter (2007), entre outros.

¹²² Tanto na USJ, quanto na UNOCHAPECÓ tivemos acesso aos projetos de graduação em Ciências da Religião, ementas e planos de ensino de diversas disciplinas. Além disso, realizamos entrevistas com coordenadores, docentes e acadêmicos de diversas fases.

¹²³ Semelhante ao Programa MAGISTER, o PARFOR é um projeto do governo federal iniciado em 2009 e destinado aos professores e funcionários em exercício nas escolas e órgãos públicos (estaduais, municipais e federais) sem formação adequada à LDB. Por meio deste Plano, o docente ou funcionário público sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, de 2ª Licenciatura e de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas, nas modalidades presencial e a distância, em instituições públicas, fundações ou privadas, sem custos para professores e funcionários públicos em exercício. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>, acesso em dezembro de 2010. Segundo o presidente do Fonaper, Elcio Cechetti (em conversa informal realizada em novembro de 2010), somente nos estados de Santa Catarina e Pará há oferta de cursos de Licenciatura em Ciências da Religião na modalidade PARFOR.

¹²⁴ Curso de Licenciatura em Ciência da Religião iniciado em 2010. O projeto do curso definiu como finalidade “Proporcionar aos docentes conhecimentos necessários para trabalhar com o Ensino Religioso para o ensino fundamental e médio com uma sólida fundamentação teológica, tradições orais/simbólicas e pedagógicas, com ênfase para os estudos do fenômeno religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural, proporcionando a vivência dos valores éticos, morais e espirituais na perspectiva do exercício pleno da cidadania”. (UNC, 2010).

¹²⁵ Curso iniciado em 2009 com o objetivo de formar o Professor Licenciado em Ensino Religioso.



diversidades como étnicas, sexuais ou de gênero. Os sujeitos das pesquisas nos informaram, no entanto, que os docentes e acadêmicos, recorrentemente se apropriam destas categorias nas reflexões de textos ou contextos específicos. Perguntados, responderam que estas temáticas aparecem com mais frequência nas disciplinas de Psicologia (da Educação), Tradições religiosas e Textos sagrados. A temática de gênero, por exemplo, foi acionada diversas vezes em discussões ou comparações sobre a diferença no exercício do poder entre lideranças vinculadas a diferentes instituições religiosas. Segundo alguns sujeitos da pesquisa, questões em torno da sexualidade também são recorrentes em sala de aula. Outra indicação da importância das temáticas de gênero e sexualidade nestas primeiras formações de docentes de ER foi a produção de TCCs (Trabalho de Conclusão de Curso) e artigos por acadêmicos em Ciências da Religião no início do ano 2000 em torno de questões como adolescência, sexualidade, gravidez, namoro, sacerdócio, entre outros.

Além da graduação e pós-graduação, os licenciandos em Ciências da Religião e aqueles que atuam como docentes da disciplina de Ensino Religioso participam frequentemente de Cursos, Seminários, Congressos, Simpósios e formações continuadas organizados por entidades representativas, instituições públicas e privadas. Os eventos, via de regra, são organizados com conferências, palestras, grupos de estudos, painéis, oficinas, dinâmicas, objetivando promover um encontro entre acadêmicos, docentes e investigadores, socialização e fomento da produção acadêmica, discussão sobre as perspectivas epistemológicas, metodológicas e históricas do ER, além de espaço para formações específicas, especialmente na metodologia de ensino. Muitos eventos enfatizam o ER como área do conhecimento em contraposição à perspectiva catequética e proselitista do período anterior e a necessidade de estimular o reconhecimento das diferenças e comportamentos tolerantes, especialmente no que tange as tradições culturais e religiosidades.

Este parece ser o desafio a ser enfrentado na formação e atuação de docentes de ER em Santa Catarina. O texto do folder do IV Colóquio Catarinense de ER, realizado em outubro de 2010, aponta para isto.

A diversidade cultural religiosa no Brasil, bem como no Estado de Santa Catarina, se constituiu a partir de encontros e desencontros estabelecidos a partir das relações entre as diferentes culturas. Estas, por sua vez, encontram-se no contexto escolar, mas, em alguns casos, não são (re)conhecidas na e pela escola, comprometendo assim, o direito à diferença. No histórico da educação brasileira identificam-se dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença e, a tendência é silenciá-las e neutralizá-las, mantendo certa homogeneização e padronização. O desafio da escola e do Ensino Religioso está em criar espaços para a diversidade, a diferença, possibilitando que os encontros e os conflitos se constituem em instrumentos do e para o fazer pedagógico, garantindo assim, uma educação voltada ao (re)conhecimento da diferença, enquanto um dos direitos humanos.



Embora a categoria identidade seja recorrente nos eventos e cursos de formação de profissionais ligados ao Ensino Religioso em Santa Catarina, percebemos que ela é mais acionada para refletir a diversidade cultural e/ou religiosa, às vezes étnico-racial, do que outras identidades como gênero, orientação sexual ou territorial. Além disto, as formações e eventos estão mais empenhados em assegurar o respeito a diversidade cultural religiosa apresentada no ambiente escolar do que em refletir quem são os sujeitos agentes dos processos educacionais ou dos conteúdos abordados.

Os docentes de Ensino Religioso

Embora a disciplina de ER faça parte da Educação Básica de toda a rede pública estadual e grande parte das redes municipais, a pesquisa ouviu apenas docentes e estudantes das séries finais do Ensino Fundamental vinculados a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Como afirmei anteriormente, esta disciplina é ministrada mais por docentes com contratos temporários e com outras formações do que pertencentes ao quadro permanente e com formação adequada (Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso). Esta informação é importante para ressaltar que esta área do conhecimento vem sendo consolidada há pouco tempo e que ainda encontra limitações institucionais para realizar seu trabalho.

A equipe de pesquisa realizou entrevistas em profundidade com 22 docentes de ER de escolas públicas das cidades de Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Itajaí, Joinville e São José¹²⁶. O objetivo era conhecer o perfil destes profissionais da educação, em destaque sua formação e atuação no ER.

Grande parte destes profissionais são mulheres (64%), são ou foram casados, possuem entre 20 e 50 anos, são católicos (75%), possuem licenciatura em Ciências da Religião – licenciatura em Ensino Religioso (70%) e são efetivos¹²⁷.

Na legislação nacional e estadual, a disciplina de ER deve ser de ofertamento obrigatório por parte do Estado, mas opcional para o estudante. Perguntados sobre esta situação, muitos docentes se opõem ao carácter de opcionalidade da disciplina e defendem sua obrigatoriedade. A justificativa para isto é que a religião é uma área do conhecimento, uma ciência a ser estudada também na escola. Outros destacaram que esta pode ser espaço para discutir questões de formação e relações humanas. Parece que estes discursos estão a serviço da consolidação da identidade científica do ER.

¹²⁶ As entrevistas foram sistematizadas por Fátima Weiss de Jesus, Gicele Sucupira, Maria Luiza Bettiol Carneiro. Ver Jesus et al (2008).

¹²⁷ Conforme ressaltamos anteriormente, esta não é característica da maioria dos docentes.



Direitos, deveres, ética e responsabilidade são citados pelos docentes como valores que costumam ser discutidos e trabalhados na disciplina de ER, “tanto dentro da sala de aula, como também em atividades extra-classe como visitas a instituições de apoio a criança, ao idoso, visitas a reservas indígenas entre outras” (Jesus et al, 2008). Para diversos docentes a justificativa sobre a importância do ER nas escolas, está relacionada à formação dos jovens com relação a valores e na sua formação para a vida em sociedade. “As questões relacionadas a direitos iguais invariavelmente aparece nas falas dos professores tomando como exemplo: negros e brancos, homens e mulheres” (idem). E neste sentido defendem que o ER deva ter maior carga horária e maior espaço dentro das escolas.

Esta posição foi confirmada pelo discurso dos estudantes. Grande parte dos entrevistados afirmou ter ouvido falar de cidadania nas aulas de ER, variando entre a noção de direitos e deveres (cumprir deveres e obrigações, votar nas eleições, obter documentos, direitos) e uma perspectiva cristã de valores (direitos humanos iguais, ajudar as pessoas, amizade, companheirismo, convivência, respeito – à natureza, pessoas, comunidade, igualdade, bondade).

Estas temáticas parecem estar relacionadas diretamente aos objetivos da disciplina de ER, qual seja, assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa. Refletir sobre direitos e deveres e reforçar valores cristãos pode ser um primeiro passo na direção de comportamentos mais tolerantes e menos discriminatórios.

Embora não tenha previsão nos conteúdos programáticos e mesmo nos planejamentos dos docentes, alguns conteúdos são abordados em sala de aula a partir das demandas dos estudantes. É o caso da sexualidade, mais especificamente aspectos como amor, namoro, sexo, DST, gravidez, aborto, homossexualidade, família, violências. Muitos docentes afirmam não se sentir preparados e até certo desconforto em tratar destes temas (Louro, 2008), embora considerem estes momentos e espaços apropriados para discussão e estímulo para o “desaprender preconceitos” (Navarro-Swain, 2000). A falta de cursos de aperfeiçoamento e treinamentos específicos foi apontada por eles como um fator que contribui para aumentar esta dificuldade. Para alguns docentes, tratar sobre estas questões de forma aberta e transparente contribui para uma melhor compreensão e aceitação da diversidade sexual.

Jesus et al (2008) afirmam que o docente se torna a referência para diversas temáticas tratadas em sala de aula. Ao ser abordado sobre essas questões como gênero e sexualidade “o professor muitas vezes é solicitado a dar um parecer, ou opinião pessoal, falando de suas próprias experiências e subjetividade. Nesse momento sua experiência religiosa, os aspectos morais vivenciados na sua postura individual se tornam o referencial do aconselhamento e o distanciamento, ou estranhamento de suas próprias práticas religiosas não se torna tão latente quanto nos conteúdos programáticos propostos”. Tal observação remete, por um lado, ao papel da prática religiosa pessoal do docente, mas, por outro lado, para a formação docente e a forma como gênero e sexualidade são abordados nesse contexto.



Ahlert (2008) sugere que, enquanto os docentes do ER planejam temáticas previstas no conteúdo programático da grade proposta, no cotidiano escolar¹²⁸ tantos estes quanto os estudantes sugerem adaptações e temáticas presentes na mídia e mais próximos dos interesses destes. Estes, por sua vez, recebem e dialogam com estes conteúdos e neste contexto escolar minado por conflitos, tensões e ansiedades próprios da idade (adolescência), mas também estimulados pelas relações entre os sujeitos (com docentes e outros estudantes).

Os estudantes de Ensino Religioso

Com o objetivo de conhecer as opiniões dos estudantes das escolas públicas de Santa Catarina a respeito da disciplina de Ensino Religioso, bem como suas concepções acerca das temáticas de gênero, sexualidade e cidadania, a equipe de pesquisa dialogou com 657 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina¹²⁹.

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

A idade dos estudantes participantes da pesquisa variou entre 10 e 17 anos, sendo a maior concentração entre 12 e 14 anos e estudantes das 7ª e 8ª séries ou 8º e 9º ano. Embora com números diferenciados, foi apresentado número expressivo de composições familiares formados pelos estudantes e seus pais (a média geral ficou em 71,5%). Chama a atenção, no entanto, a centralidade da mulher na maioria das composições familiares. São mais expressivas numericamente aquelas famílias em que a mãe está presente (sozinha, com outros parentes ou novo marido) do que com o pai. Nenhum estudante afirmou residir apenas com o pai. Em função da centralidade da mulher e o fato de menos pais optarem por viverem sós com os filhos do que mulheres, apareceram mais situações da co-residência do filho com o padrasto (junto com a mãe) do que com a madrasta. Ou seja, é mais comum filhos que fiquem com a mãe do que com o pai em casos de separação.

¹²⁸ Sobre um relato das aulas de ER em escolas estaduais das cidades de Chapecó, Itajaí, Joinville, Criciúma e grande Florianópolis ver Ahlert (2008).

¹²⁹ Além das autorizações das escolas e dos pais ou responsáveis para a realização dos questionários junto aos alunos, o critério da idade também foi utilizado como medida pertinente aos procedimentos éticos em pesquisa. Algumas questões foram respondidas apenas por estudantes com idade igual ou superior a 14 anos. Sobre uma síntese dos dados dos estudantes de Criciúma, ver Cardozo (2008) e de Joinville, ver Monteiro e Cardozo (2008).



Perguntou-se sobre o vínculo religioso dos estudantes, sua participação na instituição religiosa (se era praticante ou não), além da religião predominante de sua família. A opção por separar o vínculo do estudante daquele predominante na família foi fundamentada na possibilidade da não coexistência de vínculos.

Os resultados surpreenderam a equipe de pesquisa. Embora a maioria se definiu como cristão e praticante, diversos estudantes apontaram diferenças entre sua escolha e a vivência religiosa predominante na família tanto no vínculo institucional, quanto na prática. Este dado surpreendeu especialmente pela idade dos estudantes entrevistados. Foi surpreendente e significativo também a escolha de categorias como “ateu, “não possui religião” ou pertencente a cultos afro-brasileiros. Estas escolhas foram significativas não em termos numéricos, mas no sentido de sua publicação. Considerando a valorização da religião na cultura brasileira e a carga pejorativa que ainda recai sobre os cultos afro-brasileiros, assumir que frequenta uma instituição desta natureza ou que “não tem religião”, requer algum esforço por parte do sujeito. O fato de serem estudantes da disciplina de ER numa perspectiva inter-cultural (conforme prevê a lei) poderia estar estimulando esta segurança?

A pesquisa questionou os estudantes para conhecer como estes se relacionam com as diversidades existentes na escola. Na questão religiosa, muitos estudantes afirmaram que existe diferentes crenças e práticas religiosas entre os colegas e que a convivência é “normal”, embora esta percepção não tenha sido problematizada por estes. As respostas de que “é normal” conviver com pessoas de cultos ou de religiões diferentes pode, por um lado, expressar espaços de tolerância religiosa, e, por outro, uma situação hierárquica e conflitiva institucionalizada. Poucos foram os entrevistados que afirmaram haver conflitos oriundos da diversidade de práticas religiosas, os quais se amparam especialmente em piadas e provocações provenientes de estranhamentos face às crenças e às práticas do outro.

Na questão da diversidade de gênero e sexual os discursos dos estudantes divergiram. Enquanto muitos explicitaram discursos tolerantes, amparados na idéia de respeito e de igualdade entre os indivíduos, quando se referiam a gays, lésbicas e travestis, outros reprovaram, de forma velada ou explícita, comportamento homoafetivos. Enquanto alguns observaram que na rua é possível o beijo entre pessoas do mesmo sexo “*porque é pública*”, bem como a permissão em relação a boates gays e cinemas em virtude de serem “*lugares escuros, ninguém vê*”, a idéia de “nojo” apareceu em alguns discursos e as práticas homoafetivas só autorizadas ser “*estiverem longe de mim*”. Enquanto algumas opiniões se guiam pela idéia de normalidade (“*pra mim não importa a sexualidade, é uma coisa normal*”), muitas das representações sobre homossexualidades se amparam nos sistemas religiosos: “*é errado ser homossexual porque Deus fez homem pra ter relação com a mulher, é uma vagabundagem, é feio*”. É recorrente, ainda, a concepção segundo a qual a veiculação de práticas homoafetivas por parte de novelas e de filmes “influencia” crianças.



A despeito dos julgamentos morais contra as homossexualidades e travestilidades, no plano do discurso a maioria dos estudantes entrevistados não aprova a violência contra homossexuais ou travestis. A homossexualidade invariavelmente é percebida como um problema ou escolha individual e deve ser tolerada em sua alteridade em vez de ser compreendida a partir da relação com esse “outro”: *“os homossexuais são assim e pronto, se eles querem ser assim deixa eles serem assim”*; *“o problema é deles e ninguém tem nada a ver com isso... tudo bem que não é certo, mas tem que respeitar”*. Os pressupostos de igualdade entre os seres humanos, guiados por princípios humanistas e morais, também repercutem nas opiniões dos estudantes: *“não é certo bater nem ofender, porque é muita violência, os homossexuais são seres humanos iguais a gente”*; *“porque somos todos iguais”*.

Constata-se, que a diferença está presente no cotidiano escolar e mobiliza os estudantes no discurso e na ação a partir de valores pessoais e coletivos. Entretanto, o tratamento do tema ainda é feito de maneira preconceituosa por parte dos estudantes, o que se reflete no discurso da comunidade escolar como um todo. Portanto, a prática é pública, mas a aceitação ainda é privada.

Algumas considerações

Este texto buscou refletir os discursos dos sujeitos envolvidos na disciplina de ER em escolas públicas do Rede Estadual de Ensino. A disciplina de ER oferecida de forma obrigatória pelas escolas, reconhecidamente laicas, está responsável por organizar o estudo do fenômeno religioso objetivando assegurar o respeito a pluralidade religiosa brasileira. Respeito implica aceitação - tácita - de diferentes éticas religiosas e, conseqüentemente, diferentes perspectivas sobre questões relacionadas a gênero: família, sexualidade, gravidez.

Como ficou evidenciado, este processo é bastante complexo especialmente porque envolve sujeitos com valores culturais e familiares interesses muito diversos. De qualquer forma, é possível afirmar que as escolas catarinenses e a disciplina de ER, mais do que espaço reprodutor de padrões homogêneos e excludentes, é espaço para o encontro das diferenças, estabelecimento de novas sociabilidades, questionamento dos padrões de normalidade e estímulo para práticas inclusivas e tolerantes.

Referências Bibliográficas



AHLERT, Martina. Sobre as observações nas aulas de Ensino Religioso. **Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina**, 15 e 16/08/2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/>

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. 7 STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998.

CARDOZO, Fernanda. Pesquisa quali-quantitativa com alun@s das séries finais do Ensino Fundamental de Criciúma. . **Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina**, 15 e 16/08/2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/>

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

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

CUNHA, Luiz A. A Educação na Concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009. Campinas: UNICAMP – CEDES. Pp. 263-280. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DICKIE, Maria Amélia Schmidt. A ética da inclusão e as fronteiras da unidade. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 7, n. 10, p.113-124, Jul/dez 2006.

DICKIE, M.A.S. & LUI, J. A. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

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

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso - pesquisa etnográfica em educação. **Revista da ANPED**. São Paulo, nº 10, jan/abr 1999.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da Cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. Pp 13-44.

JESUS, F.W. et al. Considerações sobre @s professor@s de Ensino Religioso em Santa Catarina. **Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina**, 15 e 16/08/2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/>

JUNQUEIRA, Sérgio et al. **Ensino Religioso – Aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.



JUNQUEIRA, Sérgio & WAGNER, Raul (orgs). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2ed ver.e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011.

LOPES, José Rogério. Os caminhos da identidade nas Ciências Sociais e suas metamorfoses na Psicologia Social. In: **Psicologia & Sociedade**, vol. 14, n. 1. Porto Alegre: ABRAPSO, 2002.

LOURO, Guacira L. “Estranhar” o currículo. Um **Corpo Estranho** – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MONTEIRO, F. M. & CARDOZO, F. Pesquisa quali-quantitativa com alun@s das séries finais do Ensino Fundamental de Joinville. **Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina**, 15 e 16/08/2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/>

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

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. In: **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. Os (des)caminhos da identidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15, n.42. São Paulo: ANPOCS, 2000.

_____. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. In: **O Trabalho do Antropólogo**. 2 ed. São Paulo/Brasília: EdUNESP/ Terceira Edição/Paralelo 15, 2006.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



ANEXO 05 – Trabalho publicado em anais

MARTINS, P. & WELTER, T. Francisco Schaden e a construção do imaginário de São Bonifácio/SC. **Anais da IX RAM** (Reunião de Antropologia do Mercosul), Curitiba – 10 a 13 de julho de 2011.

IX REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL
Curitiba, 10 a 13 de julho de 2011
Grupo de Trabalho (GT61) - Território e Sociabilidade

**FRANCISCO SCHADEN E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DE SÃO
BONIFÁCIO/SC**

MARTINS, Pedro (UDESC) & WELTER, Tânia (UFSC)
weltermartins@yahoo.com.br / taniawelter@yahoo.com.

FRANCISCO SCHADEN E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DE SÃO BONIFÁCIO/SC

Pedro Martins¹³⁰

Tânia Welter¹³¹

RESUMO

O antropólogo Egon Schaden é conhecido pela sua produção literária indigenista mas seu currículo é marcado também por características decorrentes de sua origem alemã. Filho de imigrante alemão de prole numerosa, Egon destacou-se de sua aldeia natal pela oportunidade de estudar em Florianópolis enquanto seus irmãos permaneceram ao lado do pai em São Bonifácio/SC. O texto aborda a história de São Bonifácio, localidade povoada por imigrantes alemães no final do século XIX, e a trajetória de Francisco e Egon Schaden mostrando o processo de colaboração científica entre o antropólogo Egon e o imigrante Francisco Schaden, seu pai, um professor primário responsável em grande medida pela construção do município. Enquanto na academia Egon é um destacado etnólogo, no imaginário de São Bonifácio o destaque é para Francisco – que assume ares de herói civilizador. Esta reflexão acontece no momento em que se completam 20 anos da morte de Egon Schaden.

Palavras-Chave: Egon Schaden; Francisco Schaden; São Bonifácio; Imaginário.

A pequena cidade de São Bonifácio, incrustada nas encostas da Serra Geral de Santa Catarina a 70 quilômetros de Florianópolis, é um lugar de muitas curiosidades para qualquer viajante. Sua população, dentre a qual registra-se a presença de descendentes de colonos originários da cidade de Trier, Westfália, mantém os traços característicos dos imigrantes alemães chegados no século XIX e cultivava uma história em grande medida resultante da ação dos pioneiros e das sucessivas gerações de cidadãos comuns sempre ciosos de suas origens. É nesse contexto que o antropólogo, minimamente familiarizado com a literatura indigenista, é surpreendido com a presença da Família Schaden, a mesma do antropólogo e indigenista Egon Schaden mas também do pioneiro Francisco Schaden, seu pai.

Este texto, resultante de levantamento bibliográfico mas, também, da observação feita em campo ao longo de um projeto de pesquisa¹³², trata de apresentar elementos para a compreensão

¹³⁰ Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Endereço eletrônico: pedro.martins@udesc.br.

¹³¹ Pós-doutoranda na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Endereço eletrônico: taniawelter@yahoo.com.br.

¹³² Realizado em parceria com Mauro De Bonis Almeida Simões e Esdras Pio Antunes da Luz, o projeto de pesquisa “A dinâmica das redes de sociabilidades no processo de desenvolvimento territorial sustentável - um estudo de caso em São Bonifácio/SC” recebeu apoio financeiro do CNPq/FAPESC/UDESC através do Edital 04/2007/FAPESC.



da formação social de São Bonifácio, levanta a origem social e a trajetória de Francisco e Egon Schaden e busca desenvolver uma hipótese sobre a colaboração científica entre pai e filho. Embora Francisco Schaden, em termos de formação acadêmica, nunca tenha passado de um professor primário, o autodidatismo e a colaboração com seu filho Egon, um dos pioneiros da Antropologia no Brasil, o levaram a registrar uma produção científica que deixou marcas pelo menos na história de São Bonifácio. Juntos, os dois pioneiros contribuem de maneira importante para a construção do imaginário dessa antiga colônia alemã.

Não se pretende fazer aqui uma revisão bibliográfica sobre o tema, mas estruturar uma hipótese de trabalho onde se sustenta que a obra científica de Francisco Schaden foi em grande medida favorecida por Egon Schaden através de sua intervenção direta ou de articulações decorrentes de suas relações pessoais – como no caso da colaboração de Francisco Schaden na obra de Emílio Willems. Neste sentido, apenas como indicador da hipótese em questão, propõe-se que Willems, Schaden pai e Schaden filho constituem, de certa forma, um triângulo científico onde Egon atua como intermediário, tendo sido aluno e assistente de Emílio Willems.

A produção deste texto é orientada pela noção de imaginário. Toma-se aqui o conceito de imaginário na perspectiva adotada por Durand (1997) que define imaginário como o “[...] conjunto das imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*” (p. 14). Diferentemente de Deleuze (1992), para quem o ato de imaginar corresponde à criação ou construção de imagens, Durand afirma que “[...] o imaginário não só se manifestou como atividade que transforma o mundo, como imaginação criadora, mas sobretudo como transformação eufêmica do mundo, como *intellectus sanctus*, como ordenança do ser às ordens do melhor” (1997:432).

São Bonifácio, história e formação social

Localizado nas encostas da Serra Geral, a 80 quilômetros da Capital do Estado, São Bonifácio integra a Região Metropolitana de Florianópolis. No censo de 1980 São Bonifácio contava com uma população de 3.530 habitantes. O censo de 2010 atualizou este número para 3.008 habitantes¹³³. O acesso ao município de São Bonifácio se dá pela rodovia BR 282, que parte de Florianópolis em direção ao sul e logo sobe a encosta da Serra Geral. No Município de

¹³³ Dado disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acessado em: <22.05.2011>. A mesma fonte revela que no censo de 2000 a população de São Bonifácio havia registrado o número de 3.218 habitantes.



Águas Mornas o acesso segue pela rodovia SC 431, que teve a pavimentação asfáltica concluída em maio de 2004. O nome do município foi inspirado no Santo Padroeiro da Westfália, região alemã de origem da maioria dos primeiros imigrantes.

A origem do município de São Bonifácio está ligada à criação da Colônia Teresópolis, unificada com a Colônia Santa Isabel em dezembro de 1865. Partindo da ocupação inicial do Rio Cubatão, os imigrantes continuaram subindo as encostas e ocuparam a região do Rio Capivari e seus afluentes, alcançando São Bonifácio do Capivari o privilégio de Distrito de Paz em 1918. O distrito desmembra-se de Palhoça e alcança a condição de município em 23 de agosto de 1962¹³⁴.

As colônias mencionadas ocuparam terras de difícil acesso, habitadas originalmente por grupos indígenas nômades, onde foram assentados imigrantes católicos e luteranos provenientes em sua maioria da região da Renânia e Westfália, na Alemanha, além de outros imigrantes de outras regiões da Alemanha que já se encontravam estabelecidos em outras partes do Brasil – como as fazendas de café em São Paulo.

A imigração alemã que dá origem a São Bonifácio insere-se no contexto das grandes migrações europeias que tiveram início no século XIX, entre o fim das guerras napoleônicas e o início da primeira guerra mundial, que pode também ser caracterizado como o período que vai de 1815 a 1914. Das cerca de 60 milhões de pessoas que deixaram a Europa no período, algo em torno de 5 milhões eram alemães, dirigindo-se a maioria para os Estados Unidos da América e o restante para outros países, como o Canadá, Austrália, Argentina e Brasil. Dos imigrantes recebidos pelo Brasil no período de 1819 a 1947, 235.846 foram registrados aos entrar no país como alemães (Jochem, 2002:19)¹³⁵.

Além das guerras napoleônicas, outra causa subjacente ao quadro de migrações mencionadas é a Revolução Industrial na Europa. Quando a Revolução Industrial chega na Alemanha e os teares mecânicos substituem os trabalhadores exacerba a situação de miséria que já assolava camponeses e trabalhadores urbanos. Conforme resgate de Jochem,

Nas propriedades rurais, a terra já escasseava ao ser, a cada geração, exercido o direito de herança; o artesão e o comerciante tinham suas atividades restritas pela concorrência; o surgimento do processo de industrialização não bastou para absorver toda a mão-de-obra excedente, de modo que o operário não via oportunidade de ascensão profissional (2002:21).

¹³⁴ A condição de Distrito de Paz é dada pela Lei Municipal de Palhoça número 271, de 23 de setembro de 1918, enquanto a condição de Município é dada pela Lei Estadual número 840, de 23 de agosto de 1962.

¹³⁵ Deve-se atentar para a imprecisão desses números uma vez que as condições de identificação eram muito precárias. Por outro lado, a identificação dos imigrantes como alemães refere-se à cultura e não ao estado nacional.



No quadro descrito, a emigração de trabalhadores, tanto urbanos quanto rurais, respondia a uma estratégia de Estado para diminuir as inúmeras formas de pressão interna.

Do ponto de vista do Brasil, como país receptor de imigrantes, o processo também fazia parte de uma estratégia de Estado. Na perspectiva de Seyferth, “A colonização visava instalar no país agricultores livres e europeus, portanto brancos, [...] em áreas não ocupadas pela grande propriedade, num processo controlado pelo Estado” (1999:279) – embora em muitos casos fossem terras previamente ocupadas por grupos indígenas que passavam a ser combatidos para garantir a presença e a segurança dos colonos. Na opinião de Jochem, “O governo brasileiro pretendia, com a colonização baseada no regime de pequenas propriedades e trabalho livre, profundas mudanças sociais em curto e longo prazos” (2002:36), e esclarece:

[...] entre os objetivos da política de colonização, estava o desejo de compor uma classe média rural integrada por imigrantes europeus locados em pequenas propriedades [...]. Neste contexto, os alemães eram considerados bons agricultores, portanto ideais para povoar vazios demográficos no regime de pequena propriedade rural (idem:11).

Santa Catarina recebeu imigrantes alemães a partir de 1829, os quais instalaram-se inicialmente em São Pedro de Alcântara, na Grande Florianópolis e, posteriormente, em outras regiões, como o Vale do Itajaí.

A Colônia de Teresópolis, que dará origem aos municípios de Águas Mornas e São Bonifácio, na Região da Grande Florianópolis, é implantada em 03 de junho de 1860.

Em 1895 a comunidade de São Bonifácio do Capivari fundou seu primeiro prédio escolar – entendido como uma escola particular. Em 1918 a escola se tornou pública, tendo Francisco Schaden como seu primeiro professor.

Trajetórias pioneiras

Para os propósitos deste texto, cabe traçar a trajetória dos pioneiros Francisco Schaden e Egon Schaden, intercaladas por uma breve nota acerca de Emílio Willems.

Francisco Schaden

Francisco Serafim Guilherme Schaden nasceu em Leipsig, Alemanha, em 19 de fevereiro de 1891. Chega ao Brasil em 1910 tendo passagem pela comunidade de Leopoldina, em Minas Gerais, Anitápolis e Leoffelscheid, em Santa Catarina, em 1912, antes de se instalar no lugar conhecido hoje como São Bonifácio. Casou-se com Catharina Ruth, natural de Leoffelscheid, com quem teve dez filhos: Egon Francisco Willibald, Godwin Francisco Twisko, Eleonora Catharina Maria, Elmar Francisco José, Mathilda Catharina Maria, Thecla Catharina Olindina, Inocência Catharina Maria, Francisco Vicente Ingo, Siegfried Francisco Wunibaldo e Luzia Catharina Adelina.

Sua vida profissional como professor estendeu-se de 1912 a 1938 – quando aposentou-se e passou a se dedicar com empenho a diferentes atividades científicas.

Paralelamente à sua atividade como professor em escolas da região, Francisco Schaden atuou como organizador comunitário e ativista pela emancipação política de sua comunidade. Defendeu a criação do Distrito de São Bonifácio e foi seu primeiro intendente distrital. Defendeu a criação do cartório local e foi seu primeiro escrivão. Sua qualificação escolar diferenciada e a limitação, neste sentido, da maior parte dos seus conterrâneos fez com que exercesse os novos cargos criados. Atuou também no movimento pela construção da estrada de rodagem ligando São Bonifácio a Florianópolis. Foi botânico auto-didata. Estudava as plantas com o propósito de ensinar sobre elas, mas também com o objetivo prático de produzir remédios naturais com os quais atendia seus conterrâneos. Organizou coleção de objetos mostrando a cultura material dos indígenas da região, em sua época ainda não completamente extintos. Voluntariamente organizou curso noturno de alfabetização de adultos décadas antes desta atividade se tornar uma preocupação do poder público.



Francisco Schaden (Foto: Arquivo da Família Schaden)



O aprendizado de línguas foi outra preocupação constante na vida do pioneiro Francisco Schaden. Além do português e do alemão (idiomas pátrios), seu neto Siegfried Schaden afirma que possuía bons conhecimentos de francês e latim e havia estudado as línguas internacionais Esperanto, Sdo e Volo-pük. Pauli (2002), fazendo um apanhado da história do Esperanto em Santa Catarina para o Congresso Universal do Esperanto (Fortaleza, 2002), registra como documento mais antigo sobre o tema no estado um trabalho inédito de Francisco Schaden¹³⁶. Siegfried Schaden aponta ainda seus conhecimentos de línguas indígenas, o que o levaram a escrever uma gramática e um dicionário Tupi, um dicionário Xoklém e ter documentado a língua Kaingang.

Francisco Schaden deixou uma produção bibliográfica considerável, ainda que não se possa estabelecer uma unidade de gênero entre os diversos materiais disponíveis. Segundo Siegfried Schaden, Francisco Schaden iniciou a publicação de textos em jornais antes mesmo da Primeira Guerra Mundial. Sua estréia provavelmente teria ocorrido no jornal curitibano “Ser Rompass”, atividade que continuou no jornal “Die Rundschau”, de Brusque, e na revista Pindorama, fundada em São Paulo por Egon Schaden com o propósito de partilhar temas brasileiros com leitores alemães – da qual foi co-editor.

Após sua aposentadoria dedica-se mais fortemente à produção escrita registrando colaborações com o jornal “O Estado de São Paulo”, com as revistas “Sociologia?”, “Boletim Bibliográfico” e a revista do “Arquivo Municipal”, todos de São Paulo, além da “Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina” e “Atualidade”, ambas de Florianópolis, e outros jornais de Florianópolis.

Merecem destaque, como trabalhos científicos, dois artigos de sua autoria, sobre a questão indígena, publicados na Revista de Antropologia (Schaden 1953 e 1958), na época dirigida por Egon Schaden. Santos (2006:25) qualifica estes artigos como “exemplos marcantes” de resultados da pesquisa antropológica em Santa Catarina. O artigo de 1958 foi reeditado em coletânea organizada por Egon Schaden (Schaden, 1972), que teve uma segunda edição em 1977. Na mesma linha apareceu o trabalho apresentado ao IX Congresso Brasileiro de Geografia, publicado como separata dos anais do evento (Schaden, 1940), abordando a história de São Bonifácio e outros relatos pitorescos. Para os propósitos deste texto é importante registrar como produção científica sua colaboração como etnógrafo na obra de Emílio Willems (Willems, 1980)¹³⁷.

Francisco Schaden tornou-se membro do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina e era conhecedor de aspectos da Astronomia – embora tenha preferido não investir neste ramo de conhecimento. Dedicou-se, porém, à poesia, tendo deixado uma produção que

¹³⁶ “Apontamentos para a história do Esperanto em Santa Catarina”.

¹³⁷ Trata-se, neste caso, da segunda edição da obra. A primeira edição é datada de 1946.



revela seu bom humor e encanto pela natureza. Faleceu em São Bonifácio em 26 de dezembro de 1957, aos 67 anos.

Egon, Francisco e Willems

A cooperação de Francisco Schaden na obra de Emílio Willems é um fator que só pode ser explicado pela intermediação de Egon Schaden. A obra “A aculturação dos alemães no Brasil” (Willems, 1980) registra o trabalho de cooperação entre os dois alemães, tendo Willems utilizado como suporte ao seu trabalho dados etnográficos coletados em campo por Francisco Schaden – embora o reconhecimento seja registrado apenas em notas de fim de texto¹³⁸.

Emílio Willems nasceu em 1905 na Alemanha onde diplomou-se em economia pela Universidade de Berlim. Imigrado no Brasil, atua no ensino secundário do Paraná e Santa Catarina antes de ingressar na Universidade de São Paulo, encaminhado pelo professor Fernando de Azevedo (Pereira, 1994). Tendo chegado na USP em 1936, Willems cumpre um papel pioneiro atuando na implantação e consolidação das disciplinas de Sociologia e Antropologia. Segundo afirma Pereira, “A Willems devem-se pesquisas de campo e reflexões que tiraram a Antropologia feita no país de seu interesse apenas pelo biológico e pelo tribal e a colocaram como ciência preocupada com a análise e a interpretação de aspectos cruciais da sociedade complexa brasileira” (1994:250).

Com a obra “A aculturação dos alemães no Brasil” Willems revela seu pioneirismo também ao abordar a imigração alemã como tema de pesquisa.

A origem social de Egon Schaden

Egon Francisco Willibald Schaden nasceu em São Bonifácio/SC em 04 de julho de 1913, primeiro filho de Francisco Schaden e Catharina Roth Schaden. Tendo concluído o ensino primário em 1924, ocorre um evento que mudará o seu destino de menino do mundo rural e alimentará o imaginário do pequeno município de São Bonifácio até os dias atuais.

Em visita a São Bonifácio, Adolfo Konder, Governador do Estado, hospedou-se na residência de Francisco Schaden onde conheceu Egon, então com 12 anos, e lhe ofereceu uma bolsa de estudos para continuar sua formação em Florianópolis.¹³⁹

¹³⁸ A contribuição de Francisco Schaden na referida obra aparece nas páginas 245/246, 255/256, 281, 311 e 360/361.

¹³⁹ Seu sobrinho Sigfried Francisco Schaden, em sua página sobre pessoas ilustres de São Bonifácio, ao falar dessa visita de Adolfo Konder, faz a seguinte anotação: “Como era um dia chuvoso ele foi convidado a hospedar-se na residência dos Schaden, de forma que o Professor Schaden pediu ao filho Egon que limpasse os sapatos do



No Ginásio Catarinense Egon cursou o ginásial e também o colegial, o que o habilitou a ingressar na Faculdade Paulista de Letras e Filosofia e logo na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, onde graduou-se em 1937 tendo Claude Lévi-Strauss como um de seus professores (Pereira, 1994:249).

Na mesma USP Egon Schaden realizou seus estudos pós-graduados e desenvolveu sua carreira profissional como professor de Antropologia. Tornou-se o primeiro assistente de Emílio Willems na USP e contribuiu de maneira definitiva para o fortalecimento institucional da Antropologia naquela universidade. Sua obra, teses e outros escritos, está voltada para a compreensão da questão indígena¹⁴⁰, servindo de base para seus cursos de etnologia.

Em 1953 Egon Schaden funda a Revista de Antropologia, uma grande contribuição à construção da Antropologia Brasileira. Na edição comemorativa dos 50 anos de fundação da Revista João Batista Borges Pereira rememora, em entrevista concedida a Stélio Marras, a saga de Egon Schaden frente à criação e manutenção do periódico (Marras, 2003).

Egon Schaden e a Revista de Antropologia

João Batista Borges Pereira herdou, com a aposentadoria de Schaden, a cátedra de Antropologia. Pereira conta que herdou também, de Schaden, seus orientandos e a Revista de Antropologia. Para ele, a Revista de Antropologia deve sua existência a um “ato heróico” de Schaden. Segundo ele, “Não foi um ato institucional, porque se dependesse da instituição não haveria a Revista, nunca. Ele é que fundou a Revista, ele que a idealizou” (Marras, 2003:327). E acrescenta logo:

[...] a Revista de Antropologia era de Schaden, não do Departamento, porque ela não era institucional, embora funcionasse como se fosse. Na verdade, tanto o Schaden quanto os demais que o rodeavam falavam da Revista como ‘a revista do Schaden’. Então, com a saída dele, ela passou a ser formalmente da USP, num momento em que havia um universo de pouquíssimos periódicos e revistas (Idem: 228/229).

Além da Revista, Schaden deixou as bases para a criação da primeira pós-graduação em Antropologia, na década de 1970 (Marras, 2003:228).

Governador que estavam sujos de barro devido ao acesso difícil à nossa localidade na época (a viagem havia sido feita a cavalo). Enquanto o menino lustrava os sapatos, o Governador do Estado foi lhe fazendo algumas perguntas as quais foram prontamente respondidas. Então, impressionado com as respostas do menino, o Sr. Adolfo Konder perguntou ao Professor Schaden como estava indo o menino nos estudos e este, por sua vez, respondeu que ele havia terminado a primeira fase em São Bonifácio mas que a família não tinha como custear seus estudos na Capital” (Disponível em: www.capitaldascachoeiras.com.br. Acessado em: 12.05.2011).

¹⁴⁰ Especialmente para a temática do Povo Guarani, como destaca apropriadamente Melliá s.j. (1991).



A Revista de Antropologia, afirma Pereira, “[...] serviu de importante canal mesmo para autores não propriamente da antropologia. Antônio Cândido, Ruy Coelho, Florestan Fernandes e Otávio Ianni, por exemplo, publicaram nela. A Revista era aberta e era praticamente o único canal de comunicação” (Idem).

Aumentando a importância da Revista, Pereira afirma que, além de ter toda a linha editorial pensada por Schaden, o fundador insistia no acolhimento de resultados de pesquisa, “mesmo que não fossem refinados do ponto de vista teórico. [...] acho que a Revista teve um papel importante na história da antropologia no Brasil na medida em que ele adotava, como princípio, estimular bastante a pesquisa de campo” (Marras, 2003:329). Não obstante, para Pereira, Egon Schaden “já era naquele tempo um importante teórico da etnologia” (idem), como o demonstrou em sua tese de livre docência¹⁴¹. A este respeito afirma Melliá s.j. (1991):

A síntese que apresentou em 1954 é a primeira de seu gênero e até hoje a única, em que os três grandes grupos de guaranis atuais são vistos em sua complexa realidade de analogias e diferenças, a partir de um trabalho de campo que ninguém antes havia empreendido de um modo tão amplo. [...] se tornou uma obra de consulta necessária para os estudiosos do guarani e uma referência obrigatória na história da etnologia brasileira (p. 77).

O processo de produção da Revista de Antropologia demonstra não apenas a precariedade das condições da época, mas também o espírito que movia Egon Schaden como intelectual.

Afirma Pereira que “Schaden não só comprava o papel, mas reescrevia os artigos para deixá-los no ponto ideal; comprava selo, passava a língua, selava; e de ônibus levava aos poucos ao correio central, lá no Anhangabaú” (Marras, 2003:329/330). O Editor da Revista de História, criada dois anos antes da Revista de Antropologia, comovido com o esforço de Schaden para levar em frente seu projeto editorial, garantia a ele o maquinário para a impressão, mas “Schaden tinha de dar o papel e, como não tinha verba, ele tirava do próprio bolso” (idem: 330).

¹⁴¹ Trata-se da obra Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani, publicada originalmente em 1954 e reeditada em 1962 e 1974 no Brasil, sendo posteriormente publicada em outros idiomas (Melliá s.j., 1991:77). Obra organizada por Hartmann & Coelho (1981) faz demonstração no mesmo sentido.



Egon Schaden (Foto: Arquivo da Família Schaden)

As consequências de tal empenho foram reveladas por Schaden a Pereira, segundo este, em um raro momento de confidências, onde

[...] disse-me que quando olhava seus filhos, ficava pensando se havia feito bem ou se havia feito mal, porque muitos natais passaram sem ganhar presente, já que com o dinheiro dos presentes, que poderia comprar para eles – porque ele ganhava pouco – ele comprava papel para a Revista de Antropologia (ibidem).

Pereira (1994) conta que Egon Schaden aposentou-se da Universidade de São Paulo em 1967, com o propósito de assumir, na Alemanha, a cátedra de etnologia da Universidade de Bonn, intento que, segundo Pereira, não logrou atingir em função de questões pessoais e familiares¹⁴².

Antes disto, no entanto, Schaden já havia se tornado, na opinião de Ribeiro (2003:351), “uma das principais lideranças da Antropologia brasileira no século XX”.

Tendo regressado ao país, após um périplo acadêmico por uma dezena de países, Schaden retornou à Universidade de São Paulo, desta feita à Escola de Comunicações e Artes – ECA, onde permaneceu até sua morte, em 1991, mantendo de certa forma silêncio sobre a violência

¹⁴² Pereira esclarece: “Schaden dava aula metade do ano aqui no Brasil e metade do ano na Universidade de Bönn” (Marras, 2003:326). E acrescenta: “Uma tarde, depois que eu havia depositado a tese para defesa, Schaden nos reuniu e, sem avisar ninguém, disse que havia acabado de tomar a decisão de se aposentar. [...] Schaden se aposentou imediatamente” (Idem).



sofrida perante o regime militar implantado em 1964¹⁴³ que lhe havia caçado o direito de sair do país (Pereira, 1994:253).

Em seu depoimento Pereira enfatiza que, em sua opinião, Schaden era “o homem mais internacional que havia entre nós. Tinha muito prestígio na América Latina. Quando se aposentou, ia de universidade em universidade como professor visitante, pois falava fluentemente alemão, inglês, francês, guarani e espanhol” (Marras, 2003:331). E acrescenta:

Ele não era de esquerda nem de direita. Era alemão, simplesmente. Isto é muito difícil de explicar. O fato é que ele gerava enorme ambigüidade entre os alunos, porque estes eram muito fascinados pela esquerda. E Schaden era um homem que não se envolvia com questões político-ideológicas. Seu compromisso era com a Antropologia (Idem: 332).

Como demonstração cabal da influência e importância de Egon Schaden no universo da antropologia, Pereira afirma que nunca havia pensado em ser antropólogo e que havia ido à USP para cursar sociologia. A mudança de rumo ocorreu “[...] quando eu assisti uma aula de Schaden sobre populações pigmeias da África Equatorial, minha nossa, eu saí antropólogo. Schaden me converteu” (ibidem).

Algumas considerações

Os elementos arrolados tratam de dar conta do processo de colaboração científica entre Francisco e Egon Schaden, embora isto não seja explicitado nas obras consultadas. No caso da contribuição de Francisco Schaden na obra de Emílio Willems, não há como se pensar esta colaboração sem a intervenção do próprio Egon.

Decorridos 20 anos da morte de Egon Schaden, muito ainda falta ser esclarecido tanto sobre sua trajetória pessoal quanto sobre sua produção científica. No imaginário de São Bonifácio, no entanto, pode-se notar um esforço no sentido de sobrepor a figura de Francisco Schaden como sendo portadora de maior relevância.

A oportunidade de estudos em Florianópolis dada a Egon e não viabilizada aos irmãos gera ainda hoje um conjunto de sentimentos contraditórios, misturando admiração com ressentimentos.

¹⁴³ Melliá s.j. (1991:77) refere-se ao “[...] silêncio de uma jubilação forçada [...]”, o que não o impediu de pesquisar e refletir sobre a cultura guarani até sua morte.



A cena onde o menino Egon Schaden aparece limpando os sapatos do Governador Adolfo Konder compõe uma espécie de “mito de origem” narrado reiteradamente pelos portadores da memória de São Bonifácio. A narrativa enfatiza o preço da grandeza alcançada pelo cientista Egon Schaden, mas ritualmente trata de atualizar, para os não iniciados nas coisas de São Bonifácio, o lugar social de onde emergiu o grande Antropólogo. Mais que isto, a narrativa atenta para o fato de que, sem a mesma oportunidade, seus irmãos cumpriram um destino bem diferente, permanecendo em São Bonifácio e construindo suas vidas nas condições objetivas oferecidas por um universo camponês, como retrata o documentário “Egon, meu irmão” (NAVI/NEPI, 2007) acerca dos irmãos de Egon.

Bibliografia citada

- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HARTMANN, Tekla & COELHO, Vera Penteado (orgs.). **Contribuições à Antropologia em Homenagem ao Professor Egon Schaden**. São Paulo: EdUSP, 1981.
- JOCHEM, Toni Vidal. **A Formação da Colônia Teresópolis e a Atuação da Igreja Católica (1860-1910)**. Dissertação de mestrado – PPGH/UFSC. Florianópolis, 2002.
- MARRAS, Stélio. Pessoa e instituição – entrevista com João Batista Borges Pereira. **Revista de Antropologia v. 46 n. 2**, pp. 319-345 (São Paulo), 2003.
- MELLIÁ s.j., Bartolomeu. Egon Schaden: um nome na etnologia Guarani. **Revista USP n.13**, pp. 74-77, (São Paulo) mar.-mai./1992.
- NAVI/NEPI. **Egon, Meu Irmão**. Florianópolis: NAVI/NEPI/UFSC, 2007 (Documentário, pré-edição).
- PAULI, Evaldo. Esperanto em Santa Catarina. **Congresso Universal de Esperanto**. Fortaleza, 03 a 10/08/2002.
- PEREIRA, João Batista Borges. Emílio Willems e Egon Schaden na história da Antropologia. **Estudos Avançados 8(22)**, pp. 249-253, 1994.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. Depoimento. **Revista de Antropologia v.46 n.2**, pp. 351-356, (São Paulo) 2003.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. “A antropologia em Santa Catarina” in: **Memória da Antropologia no Sul do Brasil**. Florianópolis: EdUFSC/ABA, 2006. Pp. 14-77.
- SCHADEN, Egon (org.). **Homem, Cultura e Sociedade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1972.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



SCHADEN, Francisco S.G. Notas sobre a localidade de São Bonifácio. **Trabalho apresentado ao IX Congresso Brasileiro de Geografia**. Florianópolis, 1940.

SCHADEN, Francisco S. G. A pacificação e a aculturação dos Xoklém. **Revista de Antropologia v.1, n.2**, pp. 136-139, (São Paulo)1953.

SCHADEN, Francisco S. G . Xoklém e Kaingáng. **Revista de Antropologia, v.6, n.2**, pp. 105-112, (São Paulo)1958.

SEYFERTH, Giralda. “A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito” in: FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América**. São Paulo: EdUSP, 1999. Pp. 273-313.

WILLEMS, Emílio. **A Aculturação dos Alemães no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 1980.

ANEXO 06 – Trabalho publicado em anais

WELTER, Tânia. Problematizando a categoria de diversidade no Ensino Religioso de Santa Catarina. **Anais do V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, Rio Grande (RS)/Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 25 e 27 de agosto de 2011.

Problematizando a categoria de diversidade no Ensino Religioso de Santa Catarina¹⁴⁴

Tânia Welter¹⁴⁵

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise dos dados de pesquisas realizadas em Santa Catarina com estudantes e educadores da disciplina de Ensino Religioso (ER). A legislação vigente orienta que o respeito à diversidade cultural religiosa deve ser assegurado na formação e atuação de docentes e na definição dos conteúdos desta disciplina. Quem são e quais os aspectos mais relevantes da atuação destes educadores nas escolas catarinenses? Há espaço e interesse em tratar de outras diversidades, como de gênero e sexual?

Palavras-chave: Ensino Religioso, diversidade, Santa Catarina

ABSTRACT

This article presents an analysis of the data that resulted of a research undertaken among Religion Class' students and teachers at Elementary Schools in the state of Santa Catarina (Southern Brazil). Current legislation says that the respect towards religious culture diversity must be assured in the teachers' training and performance and also in the choice of class content. Who are these educators and what are the most relevant aspects of the way they plan and conduct their classes in Santa Catarina's schools? Is there room for and interest in discussing other diversities, such as of gender and sexuality?

A legislação educacional orienta que o respeito à diversidade cultural religiosa deve ser assegurado na formação e atuação dos docentes e na definição dos conteúdos da disciplina de Ensino Religioso (ER). Inspirada na literatura e nos dados de pesquisa, apresento uma reflexão

¹⁴⁴ Trabalho apresentado no V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, eixo temático “Gênero e sexualidade nas práticas escolares”, coordenado por Cristiani Bereta da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro, realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande (RS) entre 25 e 27 de agosto de 2011.

¹⁴⁵ Doutora em Antropologia Social. Atualmente realiza o Projeto de Pós-doutorado (Bolsista PDJ do CNPq) “Diversidade religiosa e diversidade sexual no Ensino Religioso do sul do Brasil”, orientado pela Dra Miriam Pillar Grossi, junto ao Programa de Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e integrante do Projeto Papo Sério. Email: taniawelter@yahoo.com.br



sobre os discursos¹⁴⁶ dos sujeitos da pesquisa¹⁴⁷ a respeito deste processo em Santa Catarina problematizando a apropriação da categoria de diversidade, tanto na legislação quanto no cotidiano escolar.

Pesquisas sobre Ensino Religioso

Entre 2007 e 2008, diversos pesquisadores de graduação e pós graduação vinculados a dois núcleos de pesquisa da UFSC, o NIGS e o NUR¹⁴⁸, realizaram a pesquisa “Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina”, sob coordenação de Miriam Pillar Grossi e Maria Amélia Schmidt Dickie¹⁴⁹.

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a situação do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina no que diz respeito à veiculação de informações sobre gênero e sexualidade na prática efetiva dos professores nas escolas públicas estaduais. A pesquisa combinou metodologias qualitativas e quantitativas¹⁵⁰ e foi realizada em diversas regiões do estado de Santa Catarina. Foram realizadas entrevistas (em profundidade) com docentes da disciplina de ER e outros educadores e questionários com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental matriculados em escolas da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Objetivando conhecer o processo de formação e atuação dos docentes de ER, foram realizadas entrevistas com docentes, coordenadores e outros profissionais vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação em Ciências da Religião ministrados na última década em Santa Catarina, bem como analisados os projetos e grades curriculares destes cursos. Foram realizadas também entrevistas com responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso na Secretaria da Educação de Santa

¹⁴⁶ Tomo a noção de discurso na perspectiva de Ricoeur (1978, 1991), ou seja, como ação humana significativa e com referências ostensivas e não-ostensivas.

¹⁴⁷ Embora utilizando termos masculinos, estou considerando que sujeitos de ambos os sexos foram envolvidos nesta pesquisa.

¹⁴⁸ Núcleo de Identidades de gênero e subjetividades (NIGS) e Núcleo de Estudos de Modos de Subjetivação e Movimentos Contemporâneos – Linha de pesquisa: Antropologia da Religião.

¹⁴⁹ Em agosto de 2008 foi realizado em Florianópolis o “Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina” onde a equipe do NIGS apresentou dados preliminares desta pesquisa além de promover palestras, mesas redondas, mini-cursos e oficinas. Os anais deste seminário estão disponíveis em <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/>

¹⁵⁰ Nesta pesquisa foram utilizados diversos métodos para a coleta dos dados: os quantitativos (questionários) foram complementados com os qualitativos (entrevistas em profundidade, conversas informais, diários de campo). O objetivo era conhecer os diversos aspectos da formação e atuação de docentes, lideranças e estudantes da disciplina de ER em escolas catarinenses. Utilizamos referenciais metodológicos antropológicos para conhecer o *contexto* do ER (Geertz, 1989; Oliveira, 2006) e o *cotidiano* (Fonseca, 1999). O uso de duas técnicas combinadas e estes referenciais teóricos auxiliou a equipe a conhecer o que foi *dito* pelos sujeitos da pesquisa (estudantes, docentes, lideranças, educadores), ou seja, as subjetividades, situar o que estava sendo dito no contexto histórico e social e perceber que o pesquisador faz parte da pesquisa e não é neutro.



Catarina e lideranças das instituições estaduais e nacionais ligadas a disciplina como ASPERSC¹⁵¹, CONER/SC¹⁵² e FONAPER¹⁵³, além de participar de eventos locais, estaduais e nacionais organizados e/ou apoiados por estas instituições¹⁵⁴.

Identidade do Ensino Religioso

Identidade é uma categoria central nesta discussão sobre ER. Partindo das reflexões teóricas de Barth (1998), Oliveira (1976, 2000) e Lopes (2002), Meneses (1993) percebe-se que esta é uma categoria relacional, não fixa, em processo constante de construção e reconstrução, definida “em situação”, “em interação”, marcada pela diferença e oposição (caráter contrastivo), sustentada por processos excludentes (“nós” *versus* “outros”) e por conteúdos etnocêntricos (individuais ou coletivos), com possibilidade de manipulações, flutuações, pluralidades e dinamicidades durante toda a vida do sujeito ou grupo. Os operadores simbólicos que demarcam as fronteiras podem ser modificados e acionados pelos sujeitos e grupos sempre que necessário¹⁵⁵.

A legislação e os discursos dos sujeitos da pesquisa ressaltam o caráter científico da disciplina de ER¹⁵⁶, afirmam seu interesse em estudar o fenômeno religioso, refletir sobre a diversidade religiosa contextual e em assegurar o respeito à mesma.

Utilizando os referenciais antropológicos é possível realizar uma reflexão inicial a respeito dos elementos demarcadores da identidade do ER (científico, fenômeno religioso, respeito a diversidade). A ênfase no caráter científico do ER, definida como “área do

¹⁵¹ Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina. Esta associação foi criada em 2003 durante a realização do II Seminário Catarinense de Ensino Religioso na cidade de Lages.

¹⁵² Conselho para o Ensino Religioso – Santa Catarina, entidade civil fundada em Santa Catarina em 1998. Sobre formação e perspectiva inclusiva desta entidade, ver Dickie (2006). Sobre a comparação entre o CONER/SC e CONER/SP, ver Dickie e Lui (2007).

¹⁵³ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Entidade civil surgida no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis (SC). Fonte: www.fonaper.com.br.

¹⁵⁴ Muitos dados desta pesquisa foram atualizados entre outubro de 2010 e abril de 2011.

¹⁵⁵ Sobre identidade de gênero e orientação sexual, ver Grossi (1998). Sobre identidade de gênero em processos escolares, ver Carvalho (2008), Louro (1997).

¹⁵⁶ O processo de reconhecimento legal do ER como área do conhecimento na Educação Básica (compreendendo as seguintes etapas de formação: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio) inicia em 1998 com a Resolução nº 02 (MEC\CNE/CEB) e se concretiza pelo Parecer nº 07/2010 (MEC\CNE/CEB) e a Resolução nº 04/2010 (MEC\CNE/CEB).



conhecimento” na legislação, é recente, e objetiva se opor (e até negar) ao momento anterior da história da disciplina onde esta prática educacional era pautada pela confessionalidade¹⁵⁷.

O objetivo de estudar o fenômeno religioso compõe o processo de consolidação da identidade científica da disciplina de ER. O estudo do “fenômeno religioso” se distancia do anterior “estudo da religião” que estava mais próxima de uma confessionalidade. Aqui é espaço para o estudo do transcendente numa perspectiva inter-religiosa e apropriação de conhecimentos diversos (Antropologia, Sociologia, História, Filosofia e outras). Embora os sujeitos deste processo tenham concepções e vivências religiosas próprias, este seria o momento para distanciar-se destas e realizar uma reflexão sobre processos histórico-culturais de elaboração e vivência de religiosidades diversas.

Além de estudar e refletir a respeito do fenômeno religioso, um dos principais objetivos da disciplina é “assegurar o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil” (Lei nº 9475/97). Esta lei sugere, portanto, que o docente de ER deve estimular o exercício da tolerância, diálogo, abandono de idéias preconceituosas e ações discriminatórias contra o diferente.

Disciplina de Ensino Religioso em Santa Catarina

De forma semelhante a outros estados, Santa Catarina optou por ofertar, em todo seu sistema educacional público, a disciplina de Ensino Religioso, seguindo a legislação nacional em vigor¹⁵⁸. O sistema de ensino catarinense seguiu também a orientação dada pela Lei nº 9475/97, que alterou a redação do artigo 33 da LDB/96, vedando o caráter confessional do Ensino Religioso, previsto até então, e instituindo a perspectiva inter-religiosa¹⁵⁹. A partir destas normativas, o ER passou a ser disciplina escolar, de matrícula facultativa para o educando, integrante da formação básica do cidadão, oferecida nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental devendo assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedando quaisquer formas de proselitismos.

Gostaria de ressaltar nesta legislação que o caráter da **diversidade** a que se refere esta legislação educacional é a **religiosa**, em destaque aquela vivenciada no Brasil ou que compõe a

¹⁵⁷ Sobre o processo histórico da legislação educacional no Brasil e a disciplina de Ensino Religioso, consultar Figueiredo (1995), Junqueira e Wagner (2011), Junqueira et al (2007), Caron (2007), entre outros. Sobre o processo histórico, implantação da disciplina de Ensino Religioso e formação de docentes em Santa Catarina, ver Cechetti e Thomé (2007), Caron (2007).

¹⁵⁸ Especialmente a Constituição Brasileira (1988) e a LDB (nº 9394/96).

¹⁵⁹ Dickie e Lui (2007) afirmam que observou-se forte lobby por parte das igrejas cristãs, em especial de lideranças da Igreja Católica Apostólica Romana, tanto na promulgação da LDB, quanto na sua reformulação.



identidade nacional¹⁶⁰. Outro aspecto que gostaria de destacar é a ênfase ao **respeito** a uma vivência religiosa específica, a brasileira, aquela que foi estabelecida a partir de processos histórico-culturais, e repúdio ao exercício do **proselitismo** na escola. Esta legislação indica também que o agente deste processo educacional é o **Ensino Religioso**, que deve assegurar o conhecimento a respeito da religiosidade brasileira, por um lado, e o respeito à diversidade, por outro. De imediato surgem questões em torno destas definições e categorias: quem são os sujeitos e agentes deste processo educacional? A diversidade religiosa de que tratará a disciplina de ER diz respeito também às religiosidades dos sujeitos envolvidos no processo? Quais são os recursos utilizados pelos agentes educacionais para “assegurar” o respeito à diversidade em sala de aula? Há assimetria nesta diversidade? Na diversidade religiosa é possível incluir o não religioso?

A orientação legal regulamentada na década de 1990 veio de encontro aos anseios dos sistemas de ensino dos estados, pois regulamentou a habilitação e admissão dos professores¹⁶¹ e a definição dos conteúdos da disciplina, possibilitando contemplar a especificidade cultural e religiosa local. Atendeu aos anseios também das lideranças das instituições ligadas ao ER, pois regulamentou a participação de entidades civis na organização do sistema escolar e definição dos conteúdos¹⁶².

A orientação dada pela LDB e a alteração do artigo 33 permitiu que lideranças e entidades civis vinculadas ao Ensino Religioso em Santa Catarina, como CIER¹⁶³, CONER e FONAPER participassem, de forma efetiva, junto com a Secretaria do Estado da Educação (SED), da discussão e regulamentação do ensino nas escolas públicas do estado¹⁶⁴. Permitiu, por

¹⁶⁰ Identidade nacional é uma categoria de grande complexidade e requer enorme esforço de relativização, especialmente no caso brasileiro, cuja diversidade é marcante.

¹⁶¹ Que passaram a ser de responsabilidade do estado, tanto na contratação, quanto na remuneração e inserção na carreira do magistério. Sobre isto, ver Dickie (2006) e outros.

¹⁶² A orientação dada pela LDB e a alteração do artigo 33 permitiu que lideranças e entidades civis vinculadas ao Ensino Religioso em Santa Catarina, como CIER (Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa), CONER e FONAPER participassem, de forma efetiva, junto com a Secretaria do Estado da Educação (SED), da discussão e regulamentação do ensino nas escolas públicas do estado. Permitiu, por exemplo, participar na elaboração dos parâmetros curriculares de atuação docente (SED, 2001), orientar a contratação de profissionais da educação e criar espaços para a formação destes. Não estou afirmando que este processo foi harmonioso e sem conflito. As pesquisas de Dickie (2006) e os dados da pesquisa apontam para inúmeros conflitos nesta relação: entre os representantes das instituições e entre estes e a SED.

¹⁶³ Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa. Sobre o histórico desta instituição, ver Caron (2007).

¹⁶⁴ Embora a legislação a respeito do ER tenha regulamentado a mesma a nível nacional em 1997, este processo ocorreu no sistema educacional de Santa Catarina através do Decreto nº 3.882 (SED) em 2005. Sobre este processo em SC e nos demais estados da federação, ver Junqueira et al (2007).



exemplo, participar na elaboração dos parâmetros curriculares de atuação docente (SED, 2001), orientar a contratação de profissionais da educação e criar espaços para a formação destes¹⁶⁵.

Segundo Suely Aguiar (2008), o Decreto n° 3.882 (SED/2005) regulamentou o trabalho nas 1323 escolas da rede estadual de ensino¹⁶⁶, reafirmando a legislação nacional, especialmente na questão da organização e das temáticas da disciplina, qual seja, o conhecimento das culturas, tradições e manifestações religiosas integradas ao contexto do estado de Santa Catarina, sendo vedadas “conotações ideológico-político-partidárias, nem quaisquer formas de discriminação a religiões ou pessoas” (parágrafo 4 do 1° artigo) nas aulas de ER¹⁶⁷.

Gostaria de provocar alguns questionamentos sobre esta situação. Na legislação nacional ficou explicitado que a disciplina de ER deveria assegurar o conhecimento e respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. A legislação de Santa Catarina retoma esta prerrogativa enfatizando que a disciplina de ER deve proporcionar o conhecimento sobre culturas religiosas locais e acrescenta que estão vedadas “conotações ideológicas, políticas e partidárias”, quaisquer formas de discriminações “a religiões ou pessoas”. Além disto, a legislação estadual acrescenta que, além de assegurar o conhecimento da cultura religiosa e o **respeito** a ela, o ER deve assegurar que não haja **discriminações** à quaisquer religiões e **pessoas**. Pergunto: é possível refletir sobre culturas ou religiosidades sem considerar que os agentes possuem envolvimento e escolhas ideológicas, políticas ou mesmo partidárias? Como assegurar que docentes e estudantes não explicitem discursos discriminatórios contra religiões e pessoas? Há previsão de uma formação específica para docentes nesta especificidade? Quem são os docentes que atuam nesta disciplina que, como vimos, compõe a formação básica do cidadão? É possível apresentar e refletir sobre culturas religiosas sem considerar questões de gênero, sexualidade, classe, territorialidade, etnia ou nacionalidade?

Segundo alguns pesquisadores, a orientação educacional nacional sofreu certo abalo com a assinatura da Concordata ou Acordo Brasil-Vaticano (2008) no que tange a diversidade cultural religiosa. O artigo 11 deste acordo dá a seguinte orientação: “O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural

¹⁶⁵ As pesquisas de Dickie (2006) e os dados da pesquisa apontam para inúmeros conflitos nesta relação: entre os representantes das instituições e entre estes e a SED.

¹⁶⁶ Fonte: www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=465&Itemid=57. Acesso em 14.08.2008.

¹⁶⁷ Com perspectiva metodológica, Cechetti e Thomé (2007) afirmam que o decreto esclareceu o objetivo desta disciplina que é “possibilitar ao educando o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas para maior abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o transcendente” (2007:149). Afirmam também a disciplina deve “subsidiar o entendimento do fenômeno religioso a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas presentes no convívio social dos alunos”, como a finalidade de promover um “diálogo intercultural e a paz como compromisso histórico diante da vida e do transcendente” (Idem).



religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação” (§1, artigo 11)¹⁶⁸.

Posteriormente a este evento, a Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada pelo Ministério da Educação (Brasil) entre 28 de março e 01 de abril de 2010, reafirmou a ênfase na diversidade cultural-religiosa, regulamentada na legislação nacional brasileira da década de 1990, tanto na formação, quanto na atuação de professores da disciplina de Ensino Religioso.

Esta Conferência, além de reafirmar a legislação educacional brasileira no que tange ao estudo diversidade cultural religiosa, destaca que esta deveria “desenvolver e ampliar programas de formação” sobre este tema. Além disto, sugere que se deva **buscar superar** preconceitos e discriminação e que a **escola** seja o espaço pedagógico para reflexão a respeito desta diversidade e de conhecimento dos processos de formação da identidade brasileira e não apenas a disciplina de ER. Esta norma sugere no item “e” que a escola não privilegie “rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos)”, pois pode dificultar o processo de “afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira”. Este é um item que parece estar na contramão das legislações anteriores que sugerem que as religiosidades locais sejam privilegiadas como focos de estudo.

Outra inversão fundamental neste documento, é que a escola é um espaço **laico** por definição constitucional e “para todos”. Estas duas palavras (laico e todos) promovem uma alteração substancial nas discussões sobre ER. A palavra **laico** repudia toda e qualquer forma de proselitismo no ambiente escolar e o **todos** indica que o espaço da escola deve acolher todos os sujeitos dotados de identidades religiosas ou não, nacionalidades, características étnicas ou culturais, orientações sexuais, identidades de gênero, organizações familiares, condições de classe, etc.

Além da responsabilidade de estabelecer os critérios para habilitação e admissão de professores de Ensino Religioso por parte da SED, o Decreto nº 3.882\2005 informou que a habilitação dos docentes de ER será obtida mediante o curso superior em Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso. A pesquisa e os responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso junto a SED de Santa Catarina, Cechetti e Thomé (2007), observam, no entanto, que a maioria dos docentes de ER no estado, admitidos em caráter temporário, não possui formação em Ciências da Religião e apenas um pequeno número é efetivo¹⁶⁹. Em 2007 os habilitados em

¹⁶⁸ O texto do acordo está disponível em http://congressoemfoco.uol.com.br/noticia.asp?cod_publicacao=29496&cod_canal=1 Sobre reações ao Acordo Brasil-Vaticano, ver Cunha (2009).

¹⁶⁹ Sendo comum professores atuarem em regime de complementação de disciplina ou em caráter temporário, observar-se maior rotatividade de docentes nesta disciplina do que em outras e uma sobrecarga de trabalho.



ER representavam em torno de 25% da demanda da Rede Pública Estadual de Santa Catarina¹⁷⁰. Para refletir sobre isto é necessário observar o processo mais amplo, que inclui a formação destes profissionais no estado de Santa Catarina. De qualquer modo podemos questionar: como é possível ao docente de ER atender as demandas da lei assegurando o respeito a diversidade religiosa dos sujeitos e garantindo que o espaço da escola seja pedagógico e laico ministrando a disciplina em 40 turmas diferentes?

Formação de docentes do ER em Santa Catarina

Embora a formação dos docentes de ER em Santa Catarina não tenha iniciado na década de noventa, podemos afirmar que este processo neste período se intensificou, ocorreu de forma mais eletiva, recebeu apoios financeiros públicos e visava atender as demandas da lei. A legislação educacional brasileira no que tange ao Ensino Religioso forçou a elaboração (em 1995/6) e reformulação (em 1997) de projetos de Graduação em Ciências da Religião, Licenciatura em Ensino Religioso, em diferentes instituições de ensino superior de Santa Catarina. No caso observado, estado de Santa Catarina, a oferta de cursos a nível de graduação e pós-graduação deu-se primeiramente nas Fundações Educacionais, especificamente UNISUL, UNOESC-UNISUL, UNC-UNISUL, UNIVILLE e FURB, dentro do Programa Magister¹⁷¹, a partir de um convênio da Secretaria da Educação de Santa Catarina e estas instituições fundacionais. Se, no primeiro projeto, os cursos enfatizavam a perspectiva ecumênica cristológica, no segundo, propunham uma formação acadêmica não proselitista, privilegiando a compreensão do fenômeno religioso na diversidade.

Depois desta fase, apenas a FURB e UNIVILLE ofertaram cursos de licenciatura e especializações em Ensino Religioso¹⁷². Em 2008 iniciaram dois novos cursos em Santa

¹⁷⁰ Segundo Ione Thomé (em entrevista realizada em outubro de 2007), foram realizados dois concurso públicos e contratação de 265 professores de ER na rede estadual de ensino.

¹⁷¹ Com caráter “emergencial e especial”, constituiu-se como uma forma de incentivo à formação docente em nível superior de professores e profissionais atuantes na Rede Estadual de Ensino em diversas áreas do conhecimento. No caso observado, Licenciatura em Ciências da Religião, ocorreu em Fundações de Ensino Superior, financiada com recursos públicos e com aulas que não comprometeram a atuação profissional destes docentes, ou seja, ocorrendo nos finais de semana e intensivos nos recessos escolares. Sobre o funcionamento deste programa em Santa Catarina, legislação e processo histórico, consultar, entre outros, Caron (2007).

¹⁷² Para conhecer o processo histórico e oferta dos cursos de graduação e pós graduação em Ciências da Religião em Santa Catarina, ver Caron (2007), Dickie e Welter (2007), entre outros.



Catarina: Bacharelado e Licenciatura em Ciências da Religião no Centro Universitário de São José (USJ) e Licenciatura em Ciências da Religião na UNOCHAPECÓ, campus Chapecó¹⁷³.

A equipe de pesquisa teve acesso aos projetos e ementas das disciplinas do curso de Ciências da Religião ofertados na modalidade MAGISTER entre 1996/7, além de dialogar com acadêmicos, docentes e coordenadores de cursos. Em 2010 teve acesso aos projetos dos cursos e, através de entrevistas presenciais ou por correio eletrônico, conheceu o andamento dos cursos de Ciências da Religião - licenciatura plena em Ensino Religioso, ofertados pela FURB de forma regular e na modalidade PARFOR¹⁷⁴ nas cidades de Blumenau, Rio do Sul e Brusque; pela UNC no campus de Curitiba¹⁷⁵; pela UNISUL no campus de Içara¹⁷⁶ e pela UNOCHAPECÓ de forma regular e na modalidade PARFOR, campus Chapecó.

Em todas as entrevistas e observações realizadas nas IES de Santa Catarina desde 2007, se buscou conhecer os cursos e observar se havia previsão de categorias como gênero e sexualidade nos projetos, ementas e planos de ensino das disciplinas. Observou-se que o princípio norteador dos cursos ofertados em 1996 e reformulados em 1997 é a compreensão do fenômeno religioso em sua complexidade sócio-cultural. A ênfase destes projetos e ementas estava no respeito à diferença e à diversidade sócio-cultural, histórica e religiosa de grupos. Dos dezesseis cursos de graduação analisados, encontramos apenas uma disciplina que trata da identidade de gênero e nenhuma sobre identidade étnica ou sexual. Os sujeitos das pesquisas nos informaram, no entanto, que os docentes e acadêmicos, recorrentemente se apropriam destas categorias nas reflexões de textos ou contextos específicos. A temática de gênero, por exemplo, foi acionada diversas vezes em discussões ou comparações sobre a diferença no exercício do poder entre lideranças vinculadas a diferentes instituições religiosas. Segundo alguns sujeitos da pesquisa, questões em torno da sexualidade também são recorrentes em sala de aula.

Além da graduação e pós-graduação, os licenciandos em Ciências da Religião e aqueles que atuam como docentes da disciplina de Ensino Religioso participam frequentemente de

¹⁷³ Tanto na USJ, quanto na UNOCHAPECÓ tivemos acesso aos projetos de graduação em Ciências da Religião, ementas e planos de ensino de diversas disciplinas. Além disso, realizamos entrevistas com coordenadores, docentes e acadêmicos de diversas fases.

¹⁷⁴ Semelhante ao Programa MAGISTER, o PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica) é um projeto do governo federal iniciado em 2009 e destinado aos professores e funcionários em exercício nas escolas e órgãos públicos (estaduais, municipais e federais) sem formação adequada à LDB. Por meio deste Plano, o docente ou funcionário público sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, de 2ª Licenciatura e de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>, acesso em dez2010.

¹⁷⁵ Curso de Licenciatura em Ciência da Religião iniciado em 2010. O projeto do curso definiu como finalidade “Proporcionar aos docentes conhecimentos necessários para trabalhar com o Ensino Religioso para o ensino fundamental e médio com uma sólida fundamentação teológica, tradições orais/simbólicas e pedagógicas, com ênfase para os estudos do fenômeno religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural, proporcionando a vivência dos valores éticos, morais e espirituais na perspectiva do exercício pleno da cidadania”. (UNC, 2010).

¹⁷⁶ Curso iniciado em 2009 com o objetivo de formar o Professor Licenciado em Ensino Religioso.



Cursos, Seminários, Congressos, Simpósios e formações continuadas organizados por entidades representativas, instituições públicas e privadas. Os eventos, via de regra, são organizados com conferências, palestras, grupos de estudos, painéis, oficinas, dinâmicas. Muitos eventos enfatizam o ER como área do conhecimento e reafirmam a necessidade de estimular o reconhecimento das diferenças e comportamentos tolerantes, especialmente no que tange as tradições culturais e religiosidades.

Embora a categoria identidade seja recorrente nos eventos e cursos de formação de profissionais ligados ao Ensino Religioso em Santa Catarina, percebemos que ela é mais acionada para refletir a diversidade cultural e/ou religiosa, às vezes étnico-racial, do que outras identidades como gênero, orientação sexual. Além disto, as formações e eventos estão mais empenhados em assegurar o respeito a diversidade cultural religiosa apresentada no ambiente escolar do que em refletir quem são os sujeitos agentes dos processos educacionais ou dos conteúdos abordados.

Algumas considerações

Este texto buscou refletir a respeito da legislação e os discursos de alguns sujeitos envolvidos na disciplina de ER em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino. A disciplina de ER oferecida de forma obrigatória pelas escolas, reconhecidamente laicas, está responsável por organizar o estudo do fenômeno religioso objetivando assegurar o respeito a pluralidade religiosa brasileira. Afirmamos que respeito implica aceitação - tácita - de diferentes éticas religiosas e, conseqüentemente, de diferentes perspectivas sobre questões, intrínsecas aos seres humanos e relacionadas a gênero e sexualidade.

Referências Bibliográficas

- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. 7 STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: EdUNESP, 1998.
- CARON. Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: Formação de Professores do Ensino Religioso** (Tese em Educação). São Paulo: PUC, 2007.
- CARVALHO, M. P. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio F. e CANDAU, Vera M. (orgs). **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.



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

CUNHA, Luiz A. A Educação na Concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009. Campinas: UNICAMP – CEDES. Pp. 263-280. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DICKIE, Maria Amélia Schmidt. A ética da inclusão e as fronteiras da unidade. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 7, n. 10, p.113-124, Jul/dez 2006.

DICKIE, M.A.S. & LUI, J. A. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

DICKIE, M.A.S. & WELTER, T. Formação dos professores do Ensino Religioso em Santa Catarina. **Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade em Santa Catarina**, Florianópolis: 15 e 16/08/2008. Disponível em: <http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso>.

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

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso - pesquisa etnográfica em educação. **Revista da ANPED**. São Paulo, n° 10, jan/abr 1999.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da Cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. Pp 13-44.

GROSSI, Miriam P. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão – n° 24**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1998. Pp 01-16.

JUNQUEIRA, Sérgio et al. **Ensino Religioso – Aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio & WAGNER, Raul (orgs). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2ed ver.e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011.

LOPES, José Rogério. Os caminhos da identidade nas Ciências Sociais e suas metamorfoses na Psicologia Social. In: **Psicologia & Sociedade**, vol. 14, n. 1. Porto Alegre: ABRAPSO, 2002.

LOURO, Guacira L. A construção escolar das diferenças. In: **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. In: **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. Os (des)caminhos da identidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. **15**, n.42. São Paulo: ANPOCS, 2000.

_____. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. In: **O Trabalho do Antropólogo**. 2 ed. São Paulo/Brasília: EdUNESP/ Terceira Edição/Paralelo 15, 2006.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **From Text to Action** – Essays in hermeneutics. Londres: The Athlone Press, 1991.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



ANEXO 07 – Trabalho publicado em anais

WELTER, T.; OLIVEIRA, A.; RODRIGUES, N.; GROSSI, M. P. Socializações e aprendizados no Projeto Papo Sério (NIGS – UFSC): o Projeto de Iniciação Científica do Ensino Médio. **Anais do V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, Rio Grande (RS)/Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 25 e 27 de agosto de 2011.

Socializações e aprendizados no Projeto Papo Sérió (NIGS – UFSC): o Projeto de Iniciação Científica do Ensino Médio¹⁷⁷

Tânia Welter¹⁷⁸
Ângela Maria de Oliveira¹⁷⁹
Nattany Rodrigues¹⁸⁰
Miriam Pillar Grossi¹⁸¹

Palavras-chave: gênero, iniciação científica, ensino médio

Este trabalho objetiva apresentar o projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC EM - CNPq) vinculado ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (Universidade Federal de Santa Catarina)¹⁸². Este projeto, inovador no campo da formação de jovens de escolas públicas, visa introduzir estudantes de escolas de Florianópolis em atividades de iniciação científica no campo da Antropologia e nos estudos de gênero.

O PIBIC EM surgiu como um sub-projeto do “Projeto Papo Sérió – Educação, Gênero e Sexualidades”¹⁸³, este desenvolvido pela equipe do NIGS desde 2007, congregando atividades de

¹⁷⁷ Trabalho apresentado no **V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, eixo temático “Gênero e sexualidade nas práticas escolares”, coordenado por Cristiani Bereta da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro, realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande (RS) entre 25 e 27 de agosto de 2011.

¹⁷⁸ Doutora em Antropologia Social. Atualmente realiza Pós doutorado junto ao Programa de Pós Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina com projeto de pesquisa sobre Ensino Religioso, gênero e sexualidade em Santa Catarina (Bolsista PDJ do CNPq), orientado pela Dra Miriam Pillar Grossi. Pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades, onde realiza-se o Projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC).

¹⁷⁹ Acadêmica em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades e bolsista permanência (PRAE\UFSC) no Projeto Papo Sérió.

¹⁸⁰ Acadêmica em Serviço Social na Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades e bolsista permanência (PRAE\UFSC) no Projeto Papo Sérió.

¹⁸¹ Doutora em Antropologia Social, professora Associada do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadora do NIGS onde o projeto PIBIC Ensino Médio se realiza.

¹⁸² O Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades desenvolve pesquisas relacionadas aos Estudos de Gênero, Sexualidade e de Metodologia de Pesquisa desde 1991 e envolve pesquisadoras/es, bolsistas de ensino médio, graduação, mestrando, doutorado e pós-doutorado. O núcleo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), à linha de gênero do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (DICH) e ao Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFSC.

¹⁸³ O Projeto Papo Sérió conta com os seguintes bolsistas de graduação: Ana Paula Boscatti, Angela Maria de Oliveira, Bruno Cordeiro, Deise Gonçalves, Gabriella Figueredo dos Santos, Giovanna Lícia Triñanes, Kathilça Lopes, Nattany Rodrigues, Raruilquer de Oliveira, Vinicius Kauê Ferreira; doutorado: Simone Ávila, Isadora Vier Machado e Felipe Bruno Martins Fernandes; pós-doutorado: Mareli Graupe. Fernando Pocahy, Tânia Welter e assessoria de Anelise Fróes da Silva.



pesquisa, ensino e extensão¹⁸⁴. O objetivo principal deste projeto é problematizar as representações de gênero e sexualidade com estudantes de escolas públicas da Grande Florianópolis, através da realização de oficinas temáticas – numa perspectiva continuada de discussões sobre sexualidades, prevenção de DST/Aids e diversidade, articulando estes temas com a questão fundante da educação no espaço escolar. As temáticas das oficinas visam sensibilizar a comunidade escolar e @s sujeitos pertinentes a ela (professores, técnicos-pedagógicos, estudantes) para as relações de gênero e seus desdobramentos, no ambiente escolar. Envolvendo estudantes e professor@s nos debates sobre sexualidade, diversidade, homofobia, a partir de práticas metodológicas e educacionais baseadas nas trocas de saberes e produção conjunta de conhecimentos, pretende-se estimular a criação de espaços para formação integral de alunos, incluindo temas transversais no cotidiano escolar.

Outro sub-projeto do Papo Sério, que também envolve comunidades escolares, é o Concurso de Cartazes sobre Homofobia, Lesbofobia e Transfobia nas Escolas e integra as atividades do Dia internacional de combate a Homo-Lesbo-Transfobia (17 de maio), que se realiza anualmente desde 2009. Em sua terceira edição, no ano de 2011, participaram do concurso 17 escolas públicas de Santa Catarina, cerca de 378 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, que produziram 103 cartazes.

O Projeto PIBIC EM – CNPq\NIGS iniciou em outubro de 2010 envolvendo cinco estudantes de Ensino Médio, vinculados a duas escolas públicas de Florianópolis (EEB Ildefonso Linhares e EEB Jurema Cavallazzi)¹⁸⁵. Após intenso diálogo com @s educadores da EEB Jurema Cavallazzi, Colégio Simão Hess, Colégio Getúlio Vargas e EEB Altamiro Guimarães, outr@s estudantes foram inseridos no projeto a partir de 2011¹⁸⁶. O principal objetivo da implementação das bolsas de PIBIC EM junto ao NIGS segue o que preconiza o CNPq: oportunizar a formação de jovens cientistas e pesquisadores de excelência, a partir de Ensino

¹⁸⁴ Este projeto recebe apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFSC (PRPE), Programa de Extensão Universitária (ProExt), do Ministério da Educação (MEC), e CNPq, por meio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio.

¹⁸⁵ Trata-se de Bianca do Nascimento, Douglas Barreto Pedro, Tiago Borges Machado, Charles Fernandes Constantino e Wallace Henrique Mendes Ferreira.

¹⁸⁶ Trata-se de Helen dos Santos Pereira, Hestéfany Aparecida da Silveira, Jefferson Hammerschitt Clemente, Márcio Nilson da Silva e Natan Schmitz Kremer.



Médio, aproximando estudantes da realidade acadêmica, de espaços de pesquisa e ensino para além da escola, antes de seu ingresso formal na Universidade.

Para atender a estes objetivos, a equipe do NIGS definiu procedimentos metodológicos na formação dest@s adolescentes que previam: a) Formação em procedimentos científicos (normas técnicas de apresentação de trabalho científico, introdução ao uso da Biblioteca Universitária da UFSC, leituras e fichamentos de textos acadêmicos, organização e classificação de jornais e revistas de bancos de dados, transcrição de entrevistas e outros documentos audiovisuais, desenvolvimento de atividades artísticas, etc); b) Atuação em atividades práticas de discussão e reflexão sobre questões de gênero, sexualidades e violências desenvolvidas pelo NIGS em escolas da Grande Florianópolis em diálogo com outros estudantes de Ensino Médio envolvidos no projeto; c) Participação em seminários, congressos, eventos, defesas de trabalhos de conclusão de curso, apresentações científicas e outras atividades relacionadas aos temas da pesquisa; d) atividades de leituras, produções textuais, análise de filmes, documentários, entrevistas, jogos, músicas, reportagens, em torno das temáticas de gênero e sexualidades. Cada bolsista teve apoio de um(a) tutor(a), integrante do NIGS e estudante da graduação.

Posteriormente, como forma de exercício de docência de graduand@s e pós graduand@s do NIGS, abordou-se temáticas centrais ao campo da Antropologia (conceito de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, relativismo, preconceito, discriminação, reciprocidade, rituais de passagem) e ao campo dos estudos de gênero (masculinidades e feminilidades, papéis de gênero, identidades de gênero, sexualidade, amor, conjugalidades, reprodução, prevenção DST/AIDS, violências de gênero, homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, bullying escolar, juventude, racismo, etc.). Estas questões foram abordadas em atividades de estudo na UFSC e práticas, na forma de oficinas diversas, participação em eventos científicos, visita a diversos espaços e cursos de graduação da UFSC e UDESC, atuação como monitor em atividades organizadas pelo NIGS, entre outros.

A proposta de iniciação científica no EM pareceu à coordenação e equipe do NIGS uma oportunidade valiosa de formação de jovens oriundos de escolas públicas, fortalecimento da parceria com as escolas e criação dos novos espaços de formação sobre problemáticas em torno do gênero e da sexualidade. Na seleção para bolsistas realizada em outubro de 2010 a equipe do NIGS percebeu o enorme desafio que se colocava – como convencer jovens de escolas públicas



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



de que poderiam se tornar cientistas? Como articular os diferentes agentes das instituições envolvidas no processo (CNPq, PRPE-UFSC, Escolas Estaduais, famílias, equipe do NIGS) em um projeto desconhecido para tod@s?

Desde o início, a cada semana, um novo desafio se colocava para as coordenadoras e membr@s da equipe. Alguns de ordem prática e outros metodológica ou teórica. O processo tem sido intenso e de grande aprendizado para toda a equipe do NIGS, que envolve neste projeto pesquisadores de cinco níveis de formação. Consideramos que a participação neste projeto do NIGS promoveu mudanças significativas em alguns estudantes de iniciação científica do Ensino Médio. Um dos bolsistas PIBIC EM avaliou da seguinte forma sua entrada no NIGS: “Eu comecei a me sentir mais importante, mais valorizado como pessoa. Nunca antes tinha pensado em estudar na universidade, hoje sei que posso”. (X, 15 anos).



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Anexo 08 – Trabalho a ser publicado em Anais

WELTER, Tânia & GROSSI, Miriam P. Discursos sobre Violências entre jovens estudantes e profissionais da educação. **Anais Desafios da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis: PPICH/UFSC, 2012.

Discursos sobre Violências entre jovens estudantes e profissionais da educação¹⁸⁷

Tânia Welter¹⁸⁸

Miriam Pillar Grossi¹⁸⁹

RESUMO

Inspirado na perspectiva de discurso e violência como categoria polissêmica, polifônica e relacional, este texto objetiva refletir sobre violências experienciadas no contexto escolar e não escolar, especialmente sexistas e de gênero, por jovens estudantes e profissionais vinculados a Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, violências, gênero, estudantes, profissionais da educação, Santa Catarina

Este texto apresenta e analisa discursos de estudantes e profissionais da educação¹⁹⁰ sobre violências experienciadas no contexto escolar e não escolar, especialmente as sexistas e de gênero. Partimos da perspectiva hermenêutica de discurso¹⁹¹ e violência como categoria polissêmica e polifônica¹⁹², além de experiência contextual e relacional.

Os discursos de estudantes e profissionais da educação foram coletados por pesquisadores/as vinculados/as a dois núcleos de pesquisa de Antropologia da UFSC (NIGS e NUR) durante a realização da pesquisa “Ensino Religioso e Gênero em Santa Catarina” (Grossi e

¹⁸⁷ Comunicação apresentada no evento “Desafios da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas”, Área de Concentração: Estudos de Gênero, promovido pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período entre 19 e 23 de março de 2012.

¹⁸⁸ Doutora em Antropologia Social. Bolsista Pós-Doutorado PDJ no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (CNPq/UFSC). E-Mail para contato: taniawelter@yahoo.com.br.

¹⁸⁹ Doutora em Antropologia Social e Cultural, professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social (PPGAS-UFSC) e coordenadora do Nucleo de Identidades de Gênero e Subjetividades.

¹⁹⁰ Por entender sua ação direta na formação de estudantes, estamos considerando como profissionais da educação todos as/os funcionários da escola: diretoras/es, funcionárias/os, secretárias/os, merendeiras, seguranças, orientadoras/as, supervisoras/as e outros.

¹⁹¹ Ricoeur (1977, 1978, 1989) e Geertz (1989).

¹⁹² Ceccheto (2004).



Dickie, 2008)¹⁹³. A pesquisa teve como objetivo geral observar a situação do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina, em especial no que diz respeito à veiculação de informações sobre gênero e sexualidade entre estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e profissionais da educação de escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de cinco regiões de Santa Catarina.

A escola é espaço de encontro e produção de diferenças, distinções e desigualdades nos/as e entre sujeitos sociais¹⁹⁴, especialmente estudantes¹⁹⁵, mas também profissionais da educação. Ela se apresenta também como espaço para experiências e relações assimétricas, estímulo para valores hegemônicos, repressões e opressões sobre padrões não hegemônicos, exercícios de poder, conflitos e violências, estas nem sempre penalizadas. As violências ocorrem entre sujeitos sociais, mas possuem motivações, características e conseqüências diferenciadas.

Não menos importante, a escola é espaço para estabelecimento de novas sociabilidades, questionamento dos padrões hegemônicos, estímulo para práticas inclusivas e tolerantes e reflexões teórico-metodológicas.

Violências no/do cotidiano escolar catarinense

Estudantes e profissionais da educação afirmaram ter vivenciado macro e microviolências no ambiente escolar (Abramovay, 2003): algumas são externas à escola, mas são levadas para seu interior, outras são internas, fazem parte do cotidiano das/nas escolas e são próprias de cada estabelecimento escolar. As primeiras manifestam-se por intermédio de componentes externos como gangues, tráfico de drogas e visibilidade de exclusão social.

¹⁹³ Pesquisa coordenada por Miriam P. Grossi e Maria Amélia S. Dickie, realizada entre setembro de 2007 e agosto de 2008 como resposta a um edital da Comissão de Cidadania e Reprodução, Programa de apoio a projetos em Sexualidade e saúde reprodutiva (PROSARE), vinculados ao Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), foi por eles financiado com fundos também da Fundação McArthur

¹⁹⁴ Ortner (2007:74) afirma que os sujeitos são agentes inseridos em teias de relações de afeto, solidariedade, poder e rivalidade, não são totalmente livres e atuam dentro de teias de relações que compõem seus mundos sociais.

¹⁹⁵ Esta discussão foi amplamente refletida por Louro (1997), Carvalho (2008) e MEC (2009), entre outros.



Os relatos enfatizaram situações vivenciadas por sujeitos aparentemente em estados de “vulnerabilidade social”¹⁹⁶, “vulnerabilidade à violência”, ou seja, expostos a violências múltiplas – envolvimento com drogas ilícitas, crimes, violências físicas, sexuais.

As violências vivenciadas em contextos externos a escola, aparentemente independentes, afetam diretamente e interferem nos processos educativos dos estudantes envolvidos e no cotidiano das escolas, seja pela mobilização e envolvimento dos/as profissionais da escola, instituições estatais e comunidade na busca de soluções para os problemas, seja pelos custos financeiros e emocionais de tais envolvimento.

Os relatos dos sujeitos sociais da escola apontaram inúmeras violências externas visibilizadas no cotidiano escolar, seja através da presença e ações de sujeitos envolvidos em crimes ou vandalismos, ou via estudantes e profissionais das escolas. Os discursos sobre estas situações são dramáticos. Alguns profissionais manifestaram sentimento de vulnerabilidade e impotência diante do crime organizado, presença de gangues, prática de crimes no espaço escolar, assassinatos, ações de vandalismo. Outros profissionais enfatizaram a decisão de enfrentar os criminosos e relatam ações de repressão, represálias, envolvendo outros profissionais e instituições como polícia, Conselho Tutelar¹⁹⁷, CONSEG - Conselho Comunitário de Segurança¹⁹⁸ e outras.

Relatos de violência contra estudantes, geralmente menores de idade, mas também profissionais da educação, em espaços não escolares foram também recorrentes. Trata-se de crimes, violências físicas, sexuais e outros. Uma diretora comentou que “tem muitas mulheres que apanham do marido”, inclusive professoras. Conta também que muitos estudantes sofrem violências físicas e sexuais por parte do pai e que a escola vê isto como “violência doméstica”.

¹⁹⁶ Para uma perspectiva positivada e dialética da categoria vulnerabilidade social, ver Castro & Abramovay (2003). Estas autoras buscam distanciar-se da idéia de passividade e aproximam-se de uma vulnerabilidade social que promove aprendizados, vivências, formas de resistências, de lidar com os riscos e obstáculos de forma criativa. Distanciam-se também do viés reducionista que sugere uma relação direta entre pobreza e exclusão.

¹⁹⁷ O Conselho Tutelar foi criado junto com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069/1990. É um órgão municipal, regido por lei municipal, responsável por zelar pelos direitos da criança e do adolescente. Dados disponíveis em <http://www.conselhotutelar.com.br/> Acesso em outubro 2011.

¹⁹⁸ “Os CONSEG's (Conselhos Comunitários de Segurança), são grupos de pessoas de uma mesma comunidade que se reúnem para discutir, analisar, planejar e acompanhar a solução de seus problemas de Segurança, assim como estreitar laços de entendimento e cooperação entre as várias lideranças locais”. Disponível em <http://notes1.pm.sc.gov.br/aplicacoes/policiacomunitaria.nsf>, acesso em novembro 2011.



(Extrato diário de campo, São José, novembro 2007). Outra diretora relatou que uma aluna apareceu na escola com marcas de violência física e que convocaram o pai e este acabou assumindo a autoria do ato. Outro educador, que um aluno de quatorze anos viu seu pai estuprando seu irmão de três anos. O Conselho Tutelar foi acionado, assim como a polícia (Extrato diário de campo, São José, setembro 2007).

Grande parte dos/as sujeitos da pesquisa conhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Maria da Penha¹⁹⁹ e convivem com o Conselho Tutelar. Estudantes consideram o primeiro como “legal”, “bom”, “certo” porque ajuda, protege, cuida e defende os direitos da criança e do adolescente. Uma menina justifica ou enfatiza a importância deste cuidado numa situação de abuso sexual: “o ECA é importante porque adolescentes que sofrem abuso podem ser atendidos em separado, são cuidados de forma particular”. (Extrato de diário de campo, dezembro de 2007).

Consideram a Lei Maria da Penha positiva, boa, eficaz, especialmente quando os atos violentos envolvem homens e mulheres adultos. Ela protege a mulher, que “é um ser indefeso” ou “alguém que precisa de proteção”. Segundo alguns, sua eficácia está diretamente relacionada a questão de sentimentos. Exemplo: ela não funciona porque “ela (sua irmã) gosta dele e o perdoa”. (Extrato de diário de campo, dezembro de 2007).

As violências envolvendo relações de gênero foram amplamente estudadas por intelectuais, especialmente ligados/as às ciências sociais e jurídicas. Receberam diversas nomenclaturas ao longo das décadas – de violência “contra a mulher” (década de 1980) ao sexismo ou violência de gênero²⁰⁰. As violências de gênero ou sexismo são formas de manifestações da discriminação de gênero, oriundas do preconceito e desigualdade entre homens e mulheres e frequentemente estão apoiadas no estigma de uma suposta virilidade masculina e inferiorização feminina. Seria uma “forma perversa de manifestação do poder masculino por meio da expressão da violência física, sexual ou psicológica, que agride, amedronta e submete

¹⁹⁹ Segundo Machado e Carvalho (2006), a Lei 11.340/06, nomeada como “Lei Maria da Penha Maia”, criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. No artigo 7º define que a violência contra a mulher pode ter como manifestações formas física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

²⁰⁰ As violências de gênero foram objeto de estudo de inúmeras produções acadêmicas (Grossi et al, 2006a, 2006b, 2006c), especialmente realizadas entre 1975 e 2005.



não só as mulheres, mas também os homens que não se comportam segundo os rígidos padrões de masculinidade dominante” (MEC, 2009:74).

Violências ocorridas dentro do contexto da escola

Sujeitos carregam consigo identidades e práticas culturais, históricas, realidades socioeconômicas, vínculos religiosos (ou não), identidades de gênero (definidas ou em processo), orientação e vivência sexual, cor de pele, realidades socioeconômicas, organizações familiares, estilos, posturas, comportamentos, conhecimentos e interesses diversificados²⁰¹.

Indagados a respeito de experiências violentas ocorridas no cotidiano escolar e fora dele, muitos estudantes e profissionais da educação afirmaram ter sofrido agressão no cotidiano escolar. Com motivações diversas, muitas agressões envolvem questões de gênero e sexualidade, mas indicam interseccionalidade (Crenshaw, 2002) com outros marcadores sociais como condição socioeconômica, cor de pele, religião, organização familiar e local de residência: 1) motivações cotidianas - um estudante afirmou que trocou chutes com um colega porque ele pegou sua lapiseira e não devolveu; 2) por “desrespeito”: uma estudante brigou com outra porque esta falou mal de sua mãe e, como resposta, deu um tapa na colega; 3) por suposta orientação sexual diferenciada: um estudante se envolveu em briga corporal e verbal com outro porque não gostou que este o chamou de *viado*; 4) disputa pelo poder: “bati numa menina porque ela se achava melhor do que eu”; 5) por nível de inteligência: menina discutiu verbalmente com meninos e meninas porque “eles me chamavam de burra, que eu tinha reprovado”; 6) por cor de pele: “*bati nele porque me chamou de macaca*”.

Entre as meninas, as “fofocas” e as “rixas” por conta de namorados encenam grande parte dos desentendimentos e das agressões, ao passo que os meninos apontam como motivações para atos violentos: ofensas contra as mães (acusações morais, como “puta” ao se referirem às mães ou “filho da puta” em se tratando dos meninos), xingamentos (“viado”, “bicha”) e situações de

²⁰¹ Recorrentemente esta bagagem e interesses são desconsiderados ou hierarquizados nas relações estabelecidas neste ambiente.



provocação (“ficou me cutucando”). As representações de gênero e de sexualidade permeiam as trocas de injúrias que engendram as brigas, seja desencadeando-se o conflito (chamando-se os colegas por “viado”, por exemplo), seja estigmatizando as meninas que se envolvem nos episódios (“*eu batia até me chamarem de homem macho*”).

Compartilhamos da noção de que cada cultura define valores de masculinidade e feminilidade. Na cultura ocidental a masculinidade vem recorrentemente associada a coragem, agressividade, força física, estímulo ao combate e a luta²⁰². As pesquisas antropológicas, no entanto, mostram que há diferentes noções de violências e de masculinidades e que, dependendo do contexto e das noções culturais (locais) de masculinidade, o confronto violento e o uso da força física podem constituir valor simbólico, agregando prestígio ao agente, enquanto em outro pode ser repudiado e considerado sinal de fraqueza ou inferioridade. Por isto é imprescindível observar de qual violência e masculinidade se está referindo.

Quando a violência é cultivada como valor masculino, “muitas mulheres acabam submetidas a situações de sofrimento físico ou psíquico em razão da violência de seus companheiros, irmãos, pais, namorados, empregadores ou desconhecidos” (MEC, 2009:74). Agressões físicas, constrangimentos, abusos sexuais, estupros, assédio moral ou sexual e ameaças podem ser comuns em relações violentas. Estas violências podem ocorrer em ambientes familiares, trabalho, comunitários ou escola.

A masculinidade hegemônica se constitui um modelo ideal, mas é praticamente irrealizável, pois subordina outras formas de masculinidade e “exerce um efeito controlador no processo de constituição de identidades masculinas” (Junqueira, 2009a:20).

A discriminação e violência de gênero a grupos considerados frágeis ou passíveis de serem dominados como crianças, jovens, mulheres e homens que não manifestam uma “masculinidade violenta” é exercida por meio de apelidos, acusações, xingamentos, exclusão, perseguição, agressão física e jocosidade (Fonseca, 2000) ou piada. Os atos de vandalismo ou

²⁰² Grossi (2004) faz importante revisão teórica sobre a categoria masculinidade. Consta que tanto homens quanto mulheres estão passando por processos de mudança em suas relações e constituições identitárias. Observou que há diversos modelos de masculinidades e que alguns “se afastam do modelo tradicional de força que definia o homem” (29).



manifestações públicas de violência são outras formas de afirmação de força, grande parte masculina (MEC, 2009:76).

Embora a escola muitas vezes esteja serviço de reproduzir e estimular valores hegemônicos e seus sujeitos estejam imbuídos destes, os sujeitos sociais não são passivos receptores dos comportamentos, mas reagem, recusam ou até assumem outros valores. Percebemos também que, mesmo estimuladas a serem dóceis e comportadas, algumas meninas entram em conflito com as exigências dos meninos e explicitam que ali é espaço para exercício de poder. Este modelo, no entanto, pode estar na contramão do padrão de feminilidade hegemônica. Mas, estas ações “contrárias” parecem confirmar a hipótese de Ortner (2007) de que os sujeitos sociais são sempre agentes.

Os constantes insultos, xingamentos, agressões, ameaças ou mortes, promovem traumas na memória e no corpo dos/as sujeitos levando-os, muitas vezes, a atitudes depreciativas, negação e até violência consigo mesmo²⁰³. Categorias acusatórias apoiadas na depreciação de formas de sexualidades não heteronormativas são constantemente empregadas também nas escolas catarinenses, tanto em tom de brincadeiras entre pares quanto em tom de provocações entre sujeitos em conflito. Mais de oitenta e três por cento destes afirmou ser recorrente piadas sobre homossexuais e travestis e utilizar termos depreciativos como “machorra”, “sapatão”, “viado”, “gayzinho”. Estas são manifestações de discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, definida como homofobia, lesbofobia, transfobia ou LGBT Fobias²⁰⁴.

As idéias preconceituosas²⁰⁵, ações discriminatórias²⁰⁶ e violências ocorridas na escola são frequentemente motivadas pela compreensão etnocêntrica dos/as sujeitos²⁰⁷. Esta percepção faz com que este/as sejam estimulado/as a repudiar as manifestações culturais, religiosas, morais,

²⁰³ Borillo (2009 e 2010), Schulman (2010), Junqueira (2009a, 2009b), Pelúcio (2010), Fernandes (2011).

²⁰⁴ Para Junqueira (2009a), Lesbofobia, transfobia e gayfobia “são categorias políticas” referentes a fenômenos que encontram sentido ou possibilidade de realização através de uma homofobia. Estas pressupõem homofobia e se implicam. Felipe Fernandes (2011) recupera a “historicidade” do conceito de homofobia, que vai desde a homossexualidade como esfera da vida em sociedade marcada pela “opressão”, até uma categoria de políticas públicas.

²⁰⁵ Para Queiroz (1995:16), preconceito “é um juízo preestabelecido, baseado em mera crença ou opinião, que formamos sem conhecer devidamente a realidade sobre a qual nos manifestamos”. Idéias preconceituosas levam a atitudes de “suspeita, desprezo, intolerância e aversão a outras raças, etnias, religiões e nacionalidades”. (idem).

²⁰⁶ Palavra para designar tratamento diferencial a pessoas ou grupos (Queiroz, 1995).

²⁰⁷ Queiroz (1995:29). O etnocentrismo pode ser percebido no sentido “invertido”, ou seja, outra cultura é considerada superior em detrimento da sua própria. Sobre isto, ver Rodrigues (2003).



estéticas, sociais, que se afastam daquelas com as quais se identifica. Esta mesma percepção motiva manifestações de ódio contra identidades de gênero não compatíveis com aquilo que a cultura considera “normal”²⁰⁸, contra orientações sexuais não hegemônicas ou “práticas e identidades sexuais tidas como de minorias”²⁰⁹, contra organizações familiares “desestruturadas”²¹⁰ e aquelas que fogem ao “padrão” nuclear ou heterossexual, entre elas, as famílias compostas por gays, lésbicas, travestis ou transexuais²¹¹.

Para Mello, Grossi e Uziel (2009:160)²¹² há pouca preocupação por parte das autoridades em abordar, nas escolas, a situação de crianças “que não se enquadram nos modelos de identidade de gênero hegemônicos”, sendo mais recorrente observar que os conflitos e “sofrimentos decorrentes de preconceitos, discriminações e violências de gênero” são ignorados.

Muitos profissionais da educação são citados como agressores. Diversas profissionais da educação relataram casos de professores que sofreram processos judiciais pela prática de violência sexual contra menores (meninos), por se envolver sexualmente com alunas. Muitos não são sofrem sanções, mas praticam violências verbais e humilham estudantes, especialmente meninas. Estas violências não são diferentes das domésticas ou sociais, relatadas pelos mesmos sujeitos e são motivados pelo etnocentrismo, posição social, crença na superioridade e impunidade.

Algumas escolas elaboram um aparato de manutenção da ordem e dos valores de forma muito densa e elaborada. A sala da direção da escola, em alguns momentos, vira um verdadeiro “júri”, onde estudantes e educadores são chamados para conversar com a direção sobre comportamentos inadequados assumidos no interior da escola. Muitos comportamentos referem-se a estudantes e tem relação com roupas consideradas inadequadas ou afetividades “exageradas”.

²⁰⁸ Sobre a distinção entre papéis de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, consultar Grossi (2010).

²⁰⁹ Ou seja, que se diferenciam ou se afastam daquelas que são ditas normais (Louro, 2010:143).

²¹⁰ Sobre arranjos familiares de grupos populares, ver Fonseca (1995 e 2000).

²¹¹ Diversos estudos sobre novas conjugalidades e parentalidades entre pessoas do mesmo sexo podem ser encontrados em Grossi et al (2007), Grossi (2003, 2004a, 2004b), Mello et al (2009), Uziel (2004). Segundo Grossi (2003), na literatura sobre parentesco, são raros os trabalhos sobre casamento e filiação entre parceiros do mesmo sexo. Graças ao surgimento da antropologia feminista nas décadas de 70 e 80, parte das reflexões sobre parentesco incorporou o recorte de gênero em suas análises e buscou desnaturalizar as mesmas.

²¹² Criadoras/res e coordenadoras/res da Rede de Pesquisa “Parceria Civil, conjugalidades e homoparentalidades” desde 2004.



Percebemos que as diversas violências ocorridas na escola ou envolvendo sujeitos desta, parece estar em descompasso com o objetivo central desta instituição, que é “lugar de aprendizado”. A partir desta compreensão, a escola é vista como lugar de exclusão. Ainda nesta perspectiva, os relatos de violências tendem a naturalizar-se entre os sujeitos e se tornar “sem importância” nas relações entre os pares (estudantes e educadores).

Considerações finais

Como foi possível perceber, também entre jovens e adultos, tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional destes, especialmente aqueles que fogem da definida normatividade. Desde cedo, as pessoas vêm-se às voltas com o que denominou de “pedagogia do insulto”, esta constituída de “piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes”²¹³. Junqueira (2009a:17) considera estes comportamento como “poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica”. Por meio dessa pedagogia, estudantes aprendem a ser hostis aos homossexuais, negros, religiosos, antes mesmo de saber a que se referem.

As LGBTfobias, assim como qualquer forma de discriminação, interfere nas expectativas de sucesso e rendimento escolar, produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação, isolamento, estimula a simulação para ocultar a diferença, gera desinteresse pela escola, produz abandono e evasão, tumultua o processo de configuração e expressão identitária, entre outros efeitos.

²¹³ Para Louro (2003:29), “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”.



Junqueira afirma também que tais dificuldades tendem a ser ainda maiores se pessoas homoeróticas e/ou com identidade ou expressão de gênero “fora do padrão convencional” pertencerem ainda a outros setores também discriminados e vulneráveis como os mais pobres, menos letrados, identificados como mulheres, negros, indígenas, soropositivos, possuidores de uma deficiência física ou mental, e não puderem (ou não quiserem) “manter um estilo de vida sintonizado com a celebração hedonista do ‘ser jovem’ e ter um corpo ‘sarado’” (2009a:25)²¹⁴.

A escola não apenas transmite e constrói conhecimento, mas reproduz padrões sociais, perpetua concepções, valores e clivagens sociais, fabrica sujeitos (seus corpos e identidades)²¹⁵, legitima relações de poder, hierarquias e processos de acumulação, estimula a internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão de jovens e adultos LGBT. E o faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. Admitir este processo é o primeiro passo para uma desestabilização destas lógicas e compromissos.

Conforme observamos nos referenciais teóricos e nos dados de pesquisa, recorrentemente as escolas se apresentam como espaços para experiências e relações assimétricas, estímulo para valores hegemônicos, repressões e opressões sobre padrões não hegemônicos, exercícios de poder, construção de desigualdades, conflitos e violências, estas nem sempre penalizadas. Além disto, as violências no ambiente escolar impõem aos estudantes graves consequências pessoais: danos físicos, traumas, sentimentos de medo, insegurança e insatisfação consigo e com os outros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Violências no cotidiano das escolas. In: ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. 2ed. Brasília: UNESCO/UCB, 2003.

²¹⁴ Segundo diversos autores, entre eles Kimberly Crenshaw (2002) ressaltam a necessidade de se perceber o cruzamento entre diversas identidades, estas não fixas, estáveis ou essenciais, especialmente em condições de subordinação. Sugerem o uso do conceito de interseccionalidade, a fim de capturar os aspectos estruturais e dinâmicos da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. A partir deste uso, pode-se pensar sobre a forma pela qual o cruzamento de racismo, sexismo e homofobia cria desigualdades que posicionam social e politicamente alguns grupos.

²¹⁵ Noção inspirada especialmente em Michel Foucault.



BORRILO, Daniel. A homofobia. LIONÇO, T. & DINIZ, D. (Orgas.) **Homofobia & Educação** – Um desafio ao silêncio. Brasília/DF: Letras Livres, 2009.

_____. **Homofobia** – História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CECCHETTO, F. R. Introdução. **Violência e Estilos de Masculinidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CRENSHAW, Kimberle. "Documento para encontro de especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero". **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p.171-188, 2002. Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo. Florianópolis, UFSC/CFH, 2002.

FERNANDES, Felipe Bruno. **A Agenda Anti-Homofobia na Educação Brasileira**. Tese Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis: PPGICH/UFSC, 2011.

FONSECA, Claudia. **Família, Fofoca e Honra**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.

_____. Caminhos da Adoção. São Paulo: Cortez, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. (edição revisada) **Antropologia em Primeira Mão n. 24**. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 2010.

_____. GROSSI, M. P. (org.). **Violência(s) Contra Mulheres: Pesquisas acadêmicas brasileiras em exame**. Florianópolis: Mulheres, 2006.

_____. Famílias Homossexuais: novas famílias? Algumas reflexões sobre parentalidade gay e lésbica no Brasil e na França. In: RIAL, C. S. & TONELI, M. J. F. **Genealogias do Silêncio: Feminismo e Gênero**. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2004a.

_____. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão n. 75**. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 2004b.

_____. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil. In: **Caderno Pagu (21)** 2003: PP. 261-280.

GROSSI, Miriam P. & DICKIE, Maria Amélia. **Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina**. Projeto de Pesquisa. Florianópolis: UFSC/PPGAS/NIGS/NUR, 2008.

GROSSI, Miriam P.; UZIEL, Anna Paula; Mello, Luiz (Orgs.). **Conjugalidades, Parentalidades e Identidades Lésbicas, Gays e Travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.



GROSSI, M. P. et al. **Gênero e Violência** – pesquisas acadêmicas brasileiras (1975-2005). Florianópolis: Mulheres, 2006a.

GROSSI, M. P. et al. **Depoimentos**: Trinta anos de pesquisas feministas brasileiras sobre violências. Florianópolis: Mulheres, 2006b.

FONSECA, Claudia. **Família, Fofoca e Honra**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na Educação**: Problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO/MEC, 2009a.

_____. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na Educação**: Problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO/MEC, 2009b.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, I. V. & CARVALHO, E. M. de. “A ‘Lei Maria da Penha Maia’ e o enfrentamento do assédio moral em relações conjugais: proteção à integridade psicológica da mulher”. **Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**. Brasília: SPM, 2006.

MEC. **Gênero e Diversidade na Escola** – Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdos. Versão 2009. Rio de Janeiro/Brasília: CEPESC/SPM, 2009.

MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula. A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na Educação**: Problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

ORTNER, Sherry. “Poder e Projeto: reflexões sobre a agência”. In: GROSSI, Miriam Pilar. ECKERT, Cornelia. FRY, Peter (orgs.). **Conferências e Diálogos**: saberes e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, 2007.

QUEIROZ, Renato da Silva. **Não Vi e Não Gostei** – O Fenômeno do Preconceito. SP: Moderna, 1995.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **O conflito de Interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. **Do Texto à Ação** – Ensaios de Hermenêutica II. Porto, Rés, 1989.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



RODRIGUES, José Carlos Rodrigues. Os outros e os outros. **Antropologia e Comunicação**. 2003.

SCHULMAN, Sarah. Homofobia Familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. Tradução Felipe B. M. Fernandes. **Revista Bagoas**, n. 05, 2010. P. 67-78. Natal: CCHLA, 2010.

UZIEL, Ana Paula. Homossexualidade e parentalidade: ecos de uma conjugação. In: HEILBORN, m. l. (org.). **Família e Sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.



Anexo 09 – Trabalho em preparação

RIAL, C. S.; GROSSI, M. P.; SIQUEIRA, M. WELTER, T., JAHNECKA, L. (Orgs). **Dossiê Etnografias e Cidades** – PPGAS/PPGICH/UFSC, 2012.

SUMÁRIO

Apresentação - organizadores

01. **Encontros e desvios no semáforo: Uma investigação com artistas em Florianópolis** - Beatriz Staimbach Albino e Vanessa Fernandes Davies
02. **Adrenalina Futebol Clube: um estudo etnográfico sobre amizade e rivalidade no futebol praticado por mulheres** - Caroline Almeida, Daniela Novelli, Luciano Jahnecka e Melina Ayres
03. **Seis olhos, seis ouvidos e seis mãos: do contexto da Umbanda à análise da problemática relacional** – Diogo Virgílio Teixeira, Sabrina Testa e Charles Raimundo
04. **Articulando trabalho, afeto e sexualidade: A vida de homens profissionais do sexo em Florianópolis/SC** – Letícia Cardoso Barreto e Cibele Dias Silveira
05. **Das ações, das intenções e das mãos: formação do grupo de artesanato da Casa dos Girassóis** – Erica Ribeiro de Andrade
06. **Quem ou o que são os animais não-humanos? Uma breve análise sobre o entendimento e uso desta categoria** - Júlia Machado Souza, Julieta Furtado Camargo e Nádia Aguiar
07. **Pesca da Tainha – pesca da gritaria: pescadores artesanais da Cachoeira do Bom Jesus** - Mareli Graupe, Rocío Barreto e Leticia Dias
08. **Há erotismo na comercialização do sexo? Investigando clubes de prostitutas na região central de Florianópolis** - Simone Ávila, Silvana Maria Pereira e Leandro Cisneros



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Anexo 10 – Trabalho em preparação

MARTINS, P.; ÁVILA, H.; WELTER, T. (Orgs.). **Território & Sociabilidade. Relatos latinoamericanos.** Florianópolis: Editora UDESC, 2012. ISBN: 978-85-61136-70-3

TERRITÓRIO & SOCIABILIDADE RELATOS LATINOAMERICANOS



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Antônio Heronaldo de Souza
Reitor

Marcus Tomazi
Vice-Reitor

Antônio Pereira de Souza
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Milton de Andrade Leal Jr.
Diretor Geral do Centro de Artes

Guilherme Sauerbronn de Barros
Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro de Artes

Pedro Martins
Coordenador do Grupo de Pesquisa Práticas Interdisciplinares em Sociabilidades e Territórios

ISBN 978-85-61136-70-3



A publicação desta obra contou com apoio financeiro do Programa de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, através do Edital PAP 2011.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



TERRITÓRIO & SOCIABILIDADE

RELATOS LATINOAMERICANOS

Organizado por:

Pedro Martins
Héctor Ávila Sánchez
Tânia Welter

Com textos de:

Ana Carolina Vinholi
Ana Lucia Hazin Alencar
Claire Cerdan
Douglas Ladik Antunes
Héctor Ávila Sánchez
Kenia Caroline Vieira da Silva
Luana Carla Martins Campos
Marcelo Rodrigues Lemos
Marcia Cristina Senra Marinho de Lima
Marlon Javier Méndez Sastoque
Mauro De Bonis Almeida Simões
Pedro Martins
Roberto Martins de Souza
Santiago Bachiller
Sergio Leite Guimarães Pinheiro
Tânia Welter

Florianópolis, 2012.

Editora da UDESC



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Copyright 2012: os autores

Editoração
Pedro Martins

Projeto gráfico, diagramação e arte final
Diogo Diogo Henrique Ropelato

Ficha catalográfica elaborada por Iraci Borszcz, Biblioteca Central da UDESC

T 327 Território & sociabilidade : relatos latinoamericanos /
Organizadores: Pedro Martins, Héctor Ávila Sánchez,
Tânia Welter -- 1ª ed. -- Florianópolis : Editora da
UDESC, 2012.
200 p. : il.; 23 cm
ISBN: 978-85-61136-70-3
Inclui bibliografia
1. Territorialidade humana – América Latina. 2.
Abordagem interdisciplinar do conhecimento - Relações
urbano rural - América Latina. I. Martins, Pedro. II. Sánchez,

Foi feito o depósito legal, de acordo com o Decreto n. 1.825, de 20 de novembro de 1907.

2012

**PEST GRUPO DE PESQUISA PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM SOCIABILIDADES
E TERRITÓRIOS**

Avenida Madre Benvenuta, 1.907 – Itacorubi
88035-001 Florianópolis, SC – Brasil
Endereço eletrônico: pedro.martins@udesc.br



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Anexo 11 – Relatório Final Projeto Papo Sério (NIGS)- Iniciação Científica no Ensino Médio



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



RELATÓRIO FINAL PROJETO PAPO SÉRIO

Iniciação Científica no Ensino Médio

Período - Outubro 2010 a fevereiro 2012

Coordenadoras

Dra Miriam Pillar Grossi (UFSC – Pesquisadora 1C CNPq)

Dra Tania Welter (Bolsista PDJ CNPq)

Ms Anelise Froes da Silva (outubro 2010 a fevereiro de 2011)



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO do projeto Papo Sério – Iniciação Científica no Ensino Médio	04
Dados gerais do projeto Papo Sério – Iniciação Científica no Ensino Médio	05
Principais critérios utilizados no processo de seleção de bolsistas	05
Principais dificuldades encontradas no processo de seleção	06
DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO Científica	
a. Participação em eventos: Oficinas, palestras, seminários, defesas, minicursos	06
b. Participação em grupo de estudos	10
c. Visitas a espaços acadêmicos	11
d. Viagens de estudos	11
e. Participação em pesquisa como Grupo Focal de Sociologia	12
f. Cursos língua estrangeira	12
g. Cursos de artes	12
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	
a. Monitoria oficinas Projeto Papo Sério	12
b. Debatedor@ em Mostra de Filmes	13
c. Pesquisas de campo	13
d. Digitalização de trabalhos acadêmicos e transcrição de entrevistas	14
PRODUÇÃO BOLETINS E CARTILHA	15
APRESENTAÇÃO TRABALHOS EM EVENTOS	15
PREMIAÇÕES	15
Principais DIFICULDADES na condução do PIBIC-EM	16



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Sugestões ao CNPq para aperfeiçoar o PIBIC-EM	18
Outras informações	19
AVALIAÇÃO PROJETO PIBIC-EM/CNPq	20
Principais resultados	20
Avaliação d@s Bolsistas PIBIC EM	20
Avaliação da Equipe do NIGS – Graduação e Pós Graduação	22
Avaliação da Coordenação	25
ANEXOS	27



APRESENTAÇÃO

PROJETO PAPO SÉRIO - Iniciação Científica no Ensino Médio

O projeto de iniciação científica de Ensino Médio (PIBIC/CNPq) foi desenvolvido entre outubro de 2010 e fevereiro de 2012 como parte do Projeto Papo Sério (GROSSI et al, 2007), principal ação de extensão do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da UFSC na área de gênero e sexualidades. Este projeto, inovador no campo da formação de jovens estudantes em instituições públicas, visou introduzir estudantes de escolas de Florianópolis em atividades de iniciação científica no campo da Antropologia e nos Estudos de Gênero e Sexualidade.

O Projeto PIBIC EM envolveu entre outubro de 2010 e fevereiro de 2012 dez jovens estudantes entre 14 a 18 anos (3 meninas e 7 meninos), vinculados a cinco escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (especificadas adiante) da Grande Florianópolis. São eles/as: Tiago Borges Machado, Douglas Barreto Pedro, Bianca do Nascimento, Charles Fernandes Constantino, Wallace Henrique Mendes Ferreira, Hestéfany Aparecida da Silveira, Helen dos Santos Pereira, Jeferson Hammerschmitt Clemente, Natan Schmitz Kremer e Marcio Nilson da Silva.

A formação científica destes e destas jovens estudantes ocorreu através da participação destes bolsistas em grupo de estudos, oficinas, minicursos, eventos científicos, acesso a leituras e elaboração de produções textuais, análises de filmes e documentários, realização de visita a cursos e espaços da universidade como Planetário, Museu, Biblioteca, realização de viagens de estudo, participação como autores em eventos científicos, realização de pesquisas de campo em suas escolas, sobre a questão da violência e outras temáticas, entre outras. Como método de formação, estes elaboraram relatórios semanais, semestrais e final, realizaram atividades de formação em artes e línguas estrangeiras (espanhol e inglês) e em música (violão), através de programas de extensão da UFSC. Tiveram também uma formação e experiências metodológicas realizando pesquisas de campo, digitalização de trabalhos acadêmicos e transcrição de entrevistas.

O projeto serviu também como espaço de treinamento à docência da equipe do NIGS formada por 12 estudantes de graduação, 10 de pós graduação (mestrado e doutorado), 04 doutores (pós doutorandos) e professores de outras universidades brasileiras. O treinamento da equipe ocorreu através de coordenação de oficinas e atividades em grupo de estudos no



campo da Antropologia (diversidade cultural, etnocentrismo, relativismo, preconceito, discriminação, reciprocidade, rituais de passagem) e no campo dos estudos de gênero (masculinidades e feminilidades, papéis de gênero, identidades de gênero, sexualidade, amor, conjugalidades, reprodução, prevenção DST/AIDS, violências de gênero, homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, bullying escolar, juventude, racismo, entre outros).

Os bolsistas PIBIC EM atuaram também como monitores nas Oficinas do Projeto Papo Sério realizadas nas escolas e III Concurso de Cartazes contra a Lesbofobia, Transfobia e Homofobia em Escolas de Santa Catarina que foi realizado em maio de 2011.

Dados gerais do projeto Papo Sério – Iniciação Científica no Ensino Médio

Número de escolas do ensino médio participantes	5
Número total de bolsas demandadas pelos orientadores em todas as escolas participantes, área Ciências Humanas	10
Número total de orientadores de bolsistas PIBIC-EM com o grau de Mestre	1 ²¹⁶
Número total de orientadores de bolsistas PIBIC-EM com o grau de Doutor	2 ²¹⁷
Número médio de bolsistas PIBIC-EM por orientador na Instituição de ensino superior	5

Principais critérios utilizados no processo de seleção de bolsistas:

Foram feitas visitas as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio e convidados alunos/as interessados/as em participar do projeto. Com o apoio da direção das escolas foram entrevistados e escolhidos/as estudantes que tinham melhor aproveitamento e/ou considerados com habilidades especiais (desenho, matemática, português, etc.)

²¹⁶ Uma orientadora com mestrado atuou no projeto entre outubro 2010 e fevereiro 2011.

²¹⁷ O projeto contou durante toda sua vigência com uma doutora com bolsa de pós-doutorado Junior que colaborou com a orientadora doutora responsável pelo projeto vinculada ao Departamento de Antropologia da UFSC



Principais dificuldades encontradas no processo de seleção:

O valor da bolsa foi considerado muito baixo pela maioria dos/as estudantes de escolas públicas, assim como a exigência de dedicação integral a bolsa, sem estar formalmente empregado. Dois estudantes abandonaram a bolsa após alguns meses porque precisaram ter um trabalho remunerado para ajudar a família.

DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO Científica

a. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS: Oficinas, palestras, seminários, defesas, minicursos

01. **Oficuro:** "O 'nativo' mora ao lado: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisas urbanas interdisciplinares na área de Gênero e suas implicações éticas" com Anelise Frões da Silva (Mestre Antropologia, UFSC-NIGS) e Simone Ávila (Doutoranda Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC-NIGS), dia 27 de outubro de 2010.
02. **Palestra:** "Feminismos e empoderamento de mulheres", Dra Cecilia Sardenberg (UFBA), dia 15 de novembro de 2010.
03. **Oficina** “A cultura, as diferenças e o gênero” com Profa Alinne Bonetti (UFBA). Promoção: NIGS. Local: Centro de Ciências Humana e da Educação (FAED-UDESC), dia 01 de dezembro de 2010.
04. **Oficina Produção Texto**, coordenada por Tânia Welter (pós doutorado DICH-UFSC-NIGS). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 15 abril 2011.
05. **Oficina Relações Etnico-Raciais**, coordenada por Ângela Maria Medeiros de Oliveira (Psicologia – UFSC, bolsista permanência NIGS). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 06 de maio 2011.
06. **III Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia nas escolas**, atividade coordenada por Miriam Pillar Grossi. Promoção: NIGS. Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, em maio 2011.



07. **Oficina Diagramação de boletim e jornal**, coordenada por Felipe Bruno Martins Fernandes (Doutorado Interdisciplinar Ciências Humanas, UFSC-NIGS). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 20 de maio 2011.
08. **Oficina sobre Intercâmbios Estudantis no Exterior**, atividade coordenada por Miriam Pillar Grossi. Diálogo sobre Intercâmbio estudantil com Tiago Welter Martins (Mestrado em Geografia/UFSC e voluntário AIESEC) e Ines Jeremias (Psicóloga/Portugal, intercambista AIESEC). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 17 de junho de 2011.
09. **Oficina Blog/Boletim**, coordenada por Gabriella Figueiredo dos Santos (Ciências Sociais – UFSC, bolsista extensão - NIGS) e Nattany Caruline Santos Rodrigues (Serviço Social, bolsista extensão UFSC-NIGS). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 03 de junho e 01 julho 2011.
10. **Oficina: Elaboração e atualização do currículo lattes** (CNPQ) coordenada por Tânia Welter (pós doutorado DICH-UFSC-NIGS). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 03 de junho 2011.
11. **Oficina “Violências”**, coordenada por Mareli Eliane Graupe (pós doutorado DICH-UFSC-NIGS) e Tânia Welter (pós doutorado DICH-UFSC-NIGS). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 15 julho 2011.
12. **Sessão Cinema - Filme: Crianças Invisíveis** (2005), coordenada por Tânia Welter (pós doutorado DICH-UFSC-NIGS). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, dia 20 de julho de 2011.
13. **Mostra Audiovisual Vagner de Almeida** – Homossexualidades, Racismo, Educação e Violências. Coordenação Felipe Bruno Martins Fernandes (doutorando PGICH UFSC - NIGS). Promoção: NIGS/PPICH/NUER. Local: Espaço cultural Casa das Maquinas, Lagoa da Conceição, Florianópolis, 2 e 3 de agosto de 2011.
14. **Defesa de tese** de doutorado de Felipe Bruno Martins Fernandes intitulada “A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)”. PPGICH – UFSC, 12 de agosto de 2011
15. **Aula “Mulheres indígenas ceramistas e caçadoras: cultura material e gênero na Amazônia”** com Profa Bárbara Maisonnave Arisi (doutoranda PPGAS-UFSC). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 19 agosto 2011.



16. **Palestra: "Onde fica a Antropologia na disciplina de Sociologia no EM?"**, Giovanna Lícia da Rocha Triñanes. Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 02 de setembro de 2011.
17. **Oficina: Homofobia Familiar**, coordenada por Felipe Bruno Martins Fernandes. Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 09 de setembro de 2011.
18. **Exibição e debate filme:** “Não quero ficar sozinho”, coordenação Tânia Welter. Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, dia 16 de setembro de 2011.
19. **Palestra** “Música, mulheres, território: uma etnografia da atuação feminina no samba de Florianópolis” com Rodrigo Cantos Savelli Gomes (UDESC). Promoção: NIGS e MUSA. Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 16 de setembro de 2011.
20. **Oficina “Identidade Trans”**, coordenada por Simone Nunes Avila (Doutoranda Ciências Humana, PPICH-UFSC). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, dia 23 de setembro de 2011.
21. **Oficina Projeto Papo Sério “Sexualidades”**, Instituto Estadual de Educação, coordenada por Felipe Bruno Martins Fernandes. Promoção: Projeto Papo Sério (NIGS). Local: IEE, 01 de outubro de 2011.
22. **II Trans Day NIGS 2011** - Seminário transfobia, cidadania e identidades TRANS. Promoção: NIGS. Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 10 e 11 de outubro de 2011.
23. **Jornada NIGS** – Treinamento para Apresentações científicas, coordenação Miriam Pillar Grossi, Promoção: NIGS. Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, dia 14 de outubro de 2011.
24. **XXI Seminário de Iniciação Científica – PIBIC EM**, (pôster e comunicação oral), Centro de Cultura e Eventos da UFSC, 19 de outubro de 2011.
25. **X SEPEX UFSC**, 19 de outubro de 2011.
26. **Minicurso: Gênero, Educação e Antropologia:** construindo espaços para a diversidade com Mareli Eliane Graupe, Tânia Welter e Nattany Caruline Santos Rodrigues (Serviço Social, bolsista extensão UFSC-NIGS), **X SEPEX UFSC**, 19 de outubro de 2011.
27. **Oficina Metodologia "Gênero, sexualidade, 'raça'/etnia, (d)eficiência e classe social em gerações:** interseccionalidades na educação” com Fernando Pocahy (pós doutorado UFSC-NIGS). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio



- (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, dia 04 de novembro de 2011.
28. **Oficina “Religiosidades”**, coordenada por Tânia Welter (pós doutorado DICH-UFSC-NIGS). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 19 de novembro de 2011.
29. **Oficina Treinamento**: 01. transcrição entrevistas (Mareli Graupe, Tânia Welter e Giovanna Licia Trinanes), 02. digitalização dos trabalhos acadêmicos sobre violência (Nattany Caruline Rodrigues). Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 02 dezembro de 2011.
30. **Palestra “Sistema Educacional do México”** com Carlota Guzman, coordenada por Tânia Welter. Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS). Local: DAPE-UDESC, 12 de dezembro de 2011.
31. **Ciclo Design Possível**, (UFSC, campus de Florianópolis), 13 de dezembro de 2011. Comunicação Tânia Welter: "Desafios da experiência da Iniciação Científica no Ensino Médio".

b. Participação em GRUPO DE ESTUDOS

Grupo de Estudos Rituais de Passagem

Coordenação Tânia Welter (pós doutorado DICH-UFSC-NIGS)

Objetivos: Introduzir e refletir categorias teóricas da Antropologia e do Campo dos Estudos de Gênero.

Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS).

Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC,

Período: abril e julho de 2011

Encontro 01: realizado em 01 abril, tema: contextualização do surgimento da Antropologia como área do conhecimento, responsável Tânia Welter (pós doutorado DICH-UFSC), texto base: LAPLANTINE, François. O campo e a abordagem antropológicos. In: **Aprender Antropologia**.

Encontro 02: realizado em 15 de abril, responsável: Ana Paula Garcia Boscatti (Graduação Ciências Sociais UFSC), tema: Conceito de cultura, texto base: DA MATTA, Roberto. Você tem Cultura? In: **Explorações**: Ensaios de Sociologia Interpretativa.



Encontro 03: realizado em 29 de abril, responsável Vinícius Kauê Ferreira (Graduando Ciências Sociais UFSC), tema: Antropocentrismo, etnocentrismo, relativização; texto base: RODRIGUES, José Carlos. Os outros e os outros. In: **Antropologia e Comunicação: Princípios Radicais**.

Encontro 04: realizado em 27 de maio, responsável Raruilquer Oliveira (Graduando Ciências Sociais UFSC), tema: Preconceito e discriminação, texto base: QUEIROZ, Renato da Silva. **Não Vi e Não Gostei** – O Fenômeno do Preconceito.

Encontro 05: realizado em 10 de junho, responsável Giovanna Lícia da Rocha Triñanes (Graduanda Ciências Sociais UFSC), tema: rituais de passagem, texto base: GOMES, Mércio P. Rituais. In: **Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura**.

Encontro 06: realizado em 08 de julho, responsável Gabriella Figueiredo dos Santos e Bruno Pereira Cordeiro (Graduando Ciências Sociais UFSC), tema: etnografias e rituais, texto base: MINER, Horace. **Ritos Corporais entre os Nacirema**. Revisão dos conceitos discutidos no Grupo de Estudos e avaliação.

c. VISITAS A ESPAÇOS ACADÊMICOS

- 01. Curso de Design UDESC**, coordenação por Tânia Welter. Curso apresentado pelos professores Douglas Ladik Antunes (UDESC) e Mauro De Bonis Almeida Simões (UDESC), 18 março de 2011.
- 02. Planetário e campus UFSC**, coordenação Tânia Welter. Florianópolis: 04 de abril de 2011.
- 03. Biblioteca Central da UFSC**, coordenação Tânia Welter. Florianópolis, 03 de junho de 2011.
- 04. Curso de Medicina da UFSC**, atividade coordenada por Miriam Pillar Grossi. Curso apresentado por Dr Carlos Alberto Pinheiro, coordenador do curso, 17 de junho de 2011.
- 05. Reserva Técnica do museu de Antropologia UFSC**, coordenação Tânia Welter (pós doutorado DICH-UFSC-NIGS), apoio Vanilde Rohling Ghizoni (restauradora Museu – UFSC), dia 30 de setembro de 2011.
- 06. Curso Design UFSC**, coordenada por Tânia Welter (pós doutorado DICH-UFSC-NIGS), apoio de Erica Ribeiro (mestranda em Design UFSC), dia 02 dezembro de 2011.



- 07. Curso de Design do IFSC**, coordenada por Tânia Welter (pós doutorado DICH-UFSC-NIGS), monitores IFSC: Pedro Henrique Horner Brucznitski, Beatriz Muller Rosa e Marília Savi Nicoladelli - 9ª fase, dia 21 de dezembro.

d. VIAGENS DE ESTUDOS

- 01. Aldeia Indígena Guarani** Morro dos Cavalos, município da Palhoça, coordenação Tânia Welter, 16 abril 2011
- 02. Comunidade da Costa de Lagoa**, Florianópolis, coordenada por Tânia Welter, dia 29 de outubro de 2011. Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS).
- 03. Agricultores e Produtores orgânicos de São Bonifácio**, 03 dezembro de 2011, coordenada por Tânia Welter. Promoção: Projeto Papo Sério – Iniciação Científica Ensino Médio (NIGS).

e. Participação em pesquisa como Grupo Focal de Sociologia

Participação da pesquisa “Onde fica a Antropologia na disciplina de Sociologia do Ensino Médio?” como **Grupo Focal Sociologia no Ensino Médio**, coordenada por Miriam Pillar Grossi (coordenadora NIGS) e Giovanna Lícia Triñanes da Rocha (Graduanda Ciências Sociais – UFSC, bolsista Iniciação Científica NIGS), junho 2011.

f. Cursos LÍNGUA ESTRANGEIRA

Charles Constantino Fernandes: Inglês Extra curricular UFSC, agosto a dezembro 2011.

Helen dos Santos Pereira: Espanhol Extra curricular UFSC, agosto a dezembro 2011.

Bianca do Nascimento: Espanhol (DCE, UFSC), agosto a dezembro 2011.

Wallace Henrique Ferreira: Inglês (Comunitário), setembro a dezembro de 2011.

g. Cursos de ARTES

Curso de Violão – Charles Constantino Fernandes e Bianca do Nascimento: Departamento Artístico Cultural (DAC-UFSC), agosto a dezembro de 2011



ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

a. Monitoria oficinas Projeto Papo Sérió

Novembro 2010: Escolas: EEB Jurema Cavallazzi (Charles Constantino Fernandes e Wallace Henrique Ferreira) e EEB Ildefonso Linhares (Bianca do Nascimento).

Outubro de 2011: Oficina “Sexualidades”. Florianópolis: Instituto Estadual de Educação.
Participante: Charles Constantino Fernandes

b. Debatedor@ em Mostra de Filmes

MOSTRA Cinema NIGS: Juventudes e Sexualidades

Organização e coordenação: Bruno Cordeiro e Tânia Welter
Coordenação: Miriam Pillar Grossi
Local: Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH-UFSC)

Sessão 01 – “As melhores coisas do mundo” (2010, Laís Bodanzky, 107 min), debatedores: Mareli Eliane Graupe, Helen Santos Pereira, Wallace Henrique Ferreira, Angela M M Oliveira.

Sessão 02 – “Minha vida em cor de rosa” (1997, Alain Berliner, 110min), debatedores: Nattany C S Rodrigues (coordenadora), Charles F Constantino e Bruna Köppel.

Sessão 03 – “Tudo sobre minha mãe” (1999, Pedro Almodovar, 101 min), debatedores: Bruno Cordeiro (coordenador), Bianca Nascimento e Alex Sander Gonçalves, 09 dezembro de 2011.

c. PESQUISAS DE CAMPO



Temática: violências

Período: julho a agosto de 2011

Participantes: Bianca do Nascimento, Charles Fernandes Constantino, Wallace Henrique Mendes Ferreira, Helen dos Santos Pereira, Jeferson Hammerschmitt Clemente, Natan Schmitz Kremer

Método: antropológico

01. Formas de coleta dos dados: observação direta, conversas informais, entrevistas abertas ou fechadas, fotografias, filmagens e outros.
02. Formas de registro dos dados: cadernos de notas (registros pontuais), diário de campo, gravador, câmera fotográfica ou de vídeo.

Orientações:

01. Realizar uma pesquisa sobre violência nos ambientes que frequenta (escola, universidade, igreja, família, comunidade, bar, shopping ou outro lugar) utilizando recursos metodológicos da Antropologia.
02. Realizar pesquisa sobre casos de violências veiculados pela mídia (televisão, jornal, rádio, revista).

Trabalhos produzidos:

KREMER, Natan S. **E quando a evolução regride?** Pesquisa sobre violência escolar. Antônio Carlos, agosto 2011.

NASCIMENTO, Bianca. **Violência familiar.** Florianópolis, agosto 2011.

CLEMENTE, Jeferson H. **Violência no futebol.** Florianópolis, agosto 2011.

FERREIRE, Wallace H. M. **Violência sexual e infantil.** Florianópolis, agosto 2011.

CONSTANTINO, Charles F. **Violência escolar e familiar.** Florianópolis, agosto 2011. O Trabalho “**Carla disse não! Mulheres brasileiras em busca de autonomia**”, resultante desta pesquisa, participou do 7º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e



Tecnológico (CNPq/MCTI), o Ministério da Educação (MEC) e a ONU Mulheres, 2011, Categoria Estudantes de Ensino Médio.

RESULTADOS/CONCLUSÕES:

Foi possível fazer uma maior reflexão sobre a realidade presente no cotidiano onde são cometidas as violências, possibilitando perceber de forma mais ampla e sensível a mesma. Conhecemos vários tipos de violências, dentre as quais infelizmente algumas ainda passam despercebidas.

APRENDIZADOS

“Eu nunca havia feito uma entrevista, esse trabalho me fez ter alguma noção disso”. (Helen, 16 anos).

“Em relação a pesquisa sobre violências, vi que eu estava, assim como muitos, tão envolvido em certos casos de violência (até mesmo nos que eu relatei) que já havia naturalizado. Com a experiência da pesquisa, aprendi a desnaturalizar as violências, sejam elas quais forem. A violência é fruto da intolerância e desrespeito e devemos cortar este mal pela raiz”. (Charles, 16 anos)

d. Digitalização trabalhos acadêmicos e transcrição de entrevistas

Após formação técnica com profissionais qualificados, bolsistas realizaram trabalho de digitalização de trabalhos acadêmicos sobre violências (acervo do NIGS) e transcrição de entrevistas do Projeto "Um estudo interdisciplinar sobre o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres" (NIGS/SPM).

Participantes: Bianca do Nascimento, Charles Fernandes Constantino, Wallace Henrique Mendes Ferreira, Helen dos Santos Pereira

PRODUÇÃO BOLETINS E CARTILHA



- a. **Cartilha de Prevenção às Violências Sexistas, Homofóbicas e Racistas nos Trotes Universitários.** Florianópolis: UFSC, março de 2011. (anexo): Ver <http://noticias.ufsc.br/2011/03/01/%E2%80%9Ctrote-e-para-brincar-nao-para-maltratar%E2%80%9D-e-tema-de-cartilha-2/>
- b. **Boletim 17 de maio.** Florianópolis: NIGS – UFSC, maio 2011. Ver: <http://pt.scribd.com/doc/55687394/Boletim-17-de-Maio-2011-NIGS-UFSC>
- c. **Boletim** “Sem preconceitos – o cartaz do Avaí”, disponível no **Blog Mundo CiEMtífico.** Florianópolis: UFSC – NIGS - PIBIC EM, 01 julho. Ver: <http://mundociemtificonigs.blogspot.com/2011/07/sem-preconceitos.html>
- d. **Boletim** “Semana cultural dos índios guaranis”, disponível no **Blog Mundo CiEMtífico.** Florianópolis: UFSC – NIGS - PIBIC EM, 01 julho 2011. Ver: <http://mundociemtificonigs.blogspot.com/2011/07/semana-cultural-dos-indios-guaranis.html>
- e. **Boletim** “A hora do beijo”, disponível no **Blog Mundo CiEMtífico.** Florianópolis: UFSC – NIGS - PIBIC EM, 01 julho. Ver: <http://mundociemtificonigs.blogspot.com/2011/07/hora-do-beijo.html>

APRESENTAÇÃO TRABALHOS EM EVENTOS

01. Apresentação de resultados de pesquisa (formato pôster) no **XXI Seminário de Iniciação Científica da UFSC**, Florianópolis, outubro de 2011. Pôster e Comunicação Oral.

NASCIMENTO, Bianca et al. **Uma nova experiência de vida: A iniciação científica do Projeto Papo Sério (NIGS – UFSC).**

FERREIRA, W. H. M. et al. **Violências em foco: uma experiência de pesquisa no Ensino Médio.**

02. Apresentação de resultados de pesquisa no **V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, Rio Grande, 24 a 27 de agosto de 2011. Dados disponíveis em (http://www.corpogeneroesexualidade.furg.br/arquivos/apresentacao_poster.pdf)

WELTER, T. et al. **Socializações e aprendizados no Projeto Papo Sério (NIGS – UFSC): o Projeto de Iniciação Científica do Ensino Médio.**



FERNANDES, F. B. M. et al. **III Concurso de Cartazes sobre Transfobia, Lesbofobia e Homofobia em escolas publicas de Santa Catarina: textos e imagens de estudantes.**

GRAUPE, M. E. et al. **Projeto de Extensão “Papo Sério”: realização de oficinas sobre gênero, sexualidade e homofobia com jovens das escolas públicas da grande Florianópolis.**

PREMIAÇÕES

Três bolsistas foram premiados pelo júri popular no **III Concurso de Cartazes sobre Trans-Lesbo-Homofobia nas escolas**, realizado em maio de 2011²¹⁸.

1º Lugar Júri Popular: Hestéfany Aparecida da Silveira e Charles Fernandes Constantino, EEB Jurema Cavallazzi

2º Lugar Júri Popular: Natan Schmitz Kremer, EEB Altamiro Guimarães

Principais DIFICULDADES na condução do PIBIC-EM na Instituição:

01. **Falta de recursos financeiros** dos estudantes para transporte e lanche. Grande parte dos/as bolsistas são oriundos de bairros distantes da UFSC e de famílias com poucos recursos financeiros, portanto tem dificuldade no deslocamento entre casa/escola e a universidade. Para exemplificar: o custo total mensal de deslocamento de um estudante que reside no município de Florianópolis para a universidade (campus Trindade), considerando cinco encontros mensais é de cerca de R\$ 15,00 (quinze reais) mensais, esse é o valor do passe de estudante com cartão de integração. Outra dificuldade é relacionada ao tempo destinado a tal deslocamento, no mínimo 2 horas por dia. O custo mensal para lanche de um bolsista, considerando o mesmo período e carga horária semanal, é de R\$ 25,00 (vinte e cinco reais). Ou seja, o custo total para cada estudante é de R\$ 40,00 (quarenta reais) mensais para realizar suas atividades como bolsista de iniciação científica. Para o deslocamento e alimentação dos bolsistas nos 12 primeiros meses foram gastos R\$ 2.500,00 (dois mil, quinhentos reais). Este custo foi financiado com as taxas de bancada de bolsas do CNPq das coordenadoras. Recebemos também apoio da Pró-reitoria de Apoio Estudantil (PRAE) durante o mês de maio para o almoço no Restaurante Universitário (RU), mas infelizmente não foi

²¹⁸ Disponível em: <http://noticias.ufsc.br/2011/05/20/nigs-divulga-resultado-do-3%C2%BA-concurso-de-cartazes-sobre-transfobia-lesbofobia-e-homofobia/>



possível utilizar este apoio devido a greve dos servidores que se iniciou neste mesmo momento.

02. **Dificuldades na abertura e gerenciamento de contas bancárias** para receber os recursos da bolsa do CNPq. Grande parte dos bolsistas de Iniciação Científica no Ensino Médio possui menoridade civil, ou seja, é menor de 18 anos. A exigência do Banco Central é de que, por esta condição, os mesmos devem ser acompanhados pelos pais ou responsáveis na abertura de contas. Além disto, os bancos exigem documentos também dos pais na abertura das contas dos/as filhos. Alguns pais e mães tiveram dificuldades para apresentar tais documentos, comprometendo a abertura de tais contas e, por conseqüência do recebimento das bolsas. Além disto, muitos pais e mães trabalhadoras não tinham disponibilidade para acompanhar seus filhos e filhas (bolsistas EM) nos procedimentos bancários durante o horário de funcionamento do mesmo. Em função da pouca idade e experiência, muitos bolsistas tiveram inúmeras **dificuldades** no gerenciamento de suas contas bancárias. **A falta de sensibilidade de funcionários dos bancos** neste atendimento foi outro complicador neste processo. Grande parte dos/as funcionários dos bancos não auxiliaram os/as bolsistas EM na resolução dos problemas da abertura e gerenciamento de suas contas, sendo recorrente relatos de não finalização da abertura das contas e/ou não recebimento das bolsas. Além disto, os bancos realizaram cobranças de **taxas indevidas** para utilização das contas bancárias.
03. **Dificuldades de preenchimento do currículo lattes.** O preenchimento do currículo lattes era requisito básico para se tornar bolsista PIBIC EM do CNPq. O sistema, no entanto, não estava preparado para aceitar a informação de que estes ainda não estavam no Ensino Superior, praticamente inviabilizando o preenchimento deste pré requisito.
04. **Greve dos professores da Rede Estadual de Ensino.** Em 2011 ocorreu em Santa Catarina uma longa greve do Magistério Estadual (por mais de 60 dias). Isto dificultou muito o trabalho realizado pelo NIGS nas escolas e a própria participação dos bolsistas durante os dias da greve e também depois da mesma finalizada, pois os professores estavam envolvidos com reposição de aulas e todo calendário escolar havia sido modificado.
05. **Greve dos funcionários da UFSC.** A greve dos servidores federais da Universidade Federal de Santa Catarina, iniciada em maio de 2011, também teve conseqüências diretas sobre o projeto, tanto pelo não funcionamento do Restaurante Universitário, que dificultou a presença de alguns bolsistas de graduação com bolsa permanência no projeto, como pelo fechamento da Biblioteca Universitária, espaço onde foram (e onde deveriam ter sido) desenvolvidas várias atividades do projeto.
06. **Falta de espaço físico e estrutura** no Departamento de Antropologia e Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC. Após o início do projeto, em outubro de 2010, o NIGS teve seu espaço físico drasticamente diminuído (de 20 m² para 9m²), devido à decisão do Departamento de Antropologia de mudança e reordenamento dos espaços dos núcleos de pesquisa no Laboratório de Antropologia. Esta mudança, ocorrida em



janeiro de 2011, inviabilizou o desenvolvimento de atividades dos/as bolsistas no espaço do núcleo e todas as atividades tiveram de ser realizadas em outros espaços, em permanente negociação com a chefia do Departamento de Antropologia para uso da sala de reuniões do departamento e com a direção do o CFH para uso de salas de aula. A greve de servidores, iniciada em maio de 2011 e não finalizada até o momento, dificultou ainda mais este processo.

07. **Diversidades nas realidades sócio-econômicas dos bolsistas:** três bolsistas são estudantes de turno noturno; quatro residem em comunidades de periferia de Florianópolis. Muitos têm dificuldades de acesso a telefone, computador ou internet em suas residências. Quando há computadores em suas escolas, os equipamentos não são disponibilizados para uso freqüente dos/as alunos/as.
08. **Falta de hábito de leitura, reflexão e produção textual por parte dos/as estudantes.**
09. **Inexistência de projeto de prestar vestibular em universidades públicas** por parte dos/as jovens estudantes de Ensino Médio contatados na maior parte das escolas, por razões que vão da necessidade de trabalhar para ajudar a família, medo de enfrentar um vestibular muito difícil, inexistência de “sonho” em ter uma carreira com curso superior e, em alguns casos, **pouco apoio** por parte dos/as educadores das instituições para o sucesso do projeto PIBIC EM em suas escolas.

Sugestões ao CNPq para aperfeiçoar o PIBIC-EM

O Projeto PIBIC EM nos parece uma excelente oportunidade para qualificação de jovens estudantes, especialmente de escolas públicas. No entanto, consideramos necessário:

01. Organizar orientações e estabelecer regras e procedimentos para os sujeitos deste projeto: bolsista, orientadores, escolas, núcleos de pesquisa, universidade, CNPq.
02. Além da bolsa, prever recursos financeiros para deslocamento dos/as bolsistas nos trajetos de casa/escola para a universidade
03. Prever recursos financeiros para alimentação dos bolsistas PIBIC EM durante as atividades propostas pelo projeto (café da manhã, lanche, almoço, etc).
04. Prever recursos financeiros para compra de materiais de expediente, livros, cópias e participação em eventos dos/as bolsistas.
05. Prever reuniões específicas do projeto institucional PIBIC EM envolvendo os diferentes projetos desenvolvidos na mesma universidade e em diferentes escolas publicas



envolvidas no projeto. Como mínimo, sugerimos três momentos: a) reunião de planejamento, b) avaliação durante o projeto e c) avaliação final.

06. Sensibilizar Centros e Departamentos sobre a necessidade de apoio específico a este projeto que pode envolver futuros estudantes da UFSC e, em particular, levar adiante o projeto institucional de inclusão e permanência de estudantes de escolas públicas e grupos minoritário.

OUTRAS INFORMAÇÕES

- A. Importância do projeto para formação de pesquisadores da graduação e pós graduação
- B. Aprendizado
- C. Papel social da universidade
- D. Trocas simétricas de saberes e pensar sobre o que se produz e como se leva de volta para os coletivos sociais o que produzimos intramuros.

AValiação DO PROJETO PIBIC-EM/NIGS/CNPq:

- 01. O processo foi intenso e de grande aprendizado para toda a equipe do NIGS, que envolveu neste projeto pesquisadores de cinco níveis de formação (do ensino médio ao pós-doutorado). Consideramos que a participação neste projeto do NIGS promoveu mudanças significativas em alguns estudantes de iniciação científica do Ensino Médio.
- 02. Um dos bolsistas PIBIC EM avaliou da seguinte forma sua entrada no NIGS: “Eu comecei a me sentir mais importante, mais valorizado como pessoa. Nunca antes tinha pensado em estudar na universidade, hoje sei que posso”. (estudante de 15 anos).
- 03. Foram significativas as avaliações de bolsistas de graduação (iniciação científica, extensão e permanência) e de pós-graduação sobre os aprendizados que têm tido no desenvolvimento de atividades no projeto PIBIC EM, como podemos verificar abaixo.

Principais resultados

- 1. Superar desafios de um projeto piloto.
- 2. Criação de nova metodologia para iniciação científica no Ensino Médio.
- 3. Formação de estudantes como cientistas e desenvolvimento de potencialidades individuais.



4. Aproximação entre Universidade Federal e escolas públicas estaduais da Grande Florianópolis.

AVALIAÇÃO d@s bolsistas PIBIC EM

“O projeto PIBIC EM abriu muitas portas e me ensinou a pensar de outra forma sem utilizar o senso comum. Pude perceber também que a universidade não é um sonho distante e que, graças ao projeto, estou cada vez mais perto dela. Um projeto maravilhoso que tornou-me, não só um cientista, mas também um verdadeiro cidadão”. (Charles, 16 anos)

“O projeto de certa forma me ajudou na escola, em disciplinas que eu tinha dificuldades, me ajudou a fazer textos e trabalhos melhores. O projeto me aproximou mais da UFSC. Me fez ter contato com a Antropologia, que é uma coisa que gostei de saber” (Helen, 16 anos).

“No ano de 2011 tive a oportunidade de participar do projeto Papo Sério como bolsista de iniciação científica. Por causa disso tive a oportunidade de conhecer mais a UFSC e o NIGS, conhecer o curso de design da UDESC e do IFSC, participar do seminário de iniciação científica PIBIC EM e fazer viagens de estudos. Tudo com meus colegas e amigos bolsistas e nossa coordenadora Tânia Welter. Por ser bolsista fiz um curso de espanhol na UFSC. Tive aulas de antropologia sobre gênero e sexualidades, participei de oficinas, grupo de estudos, defesas de tese. A cada encontro, elaborávamos relatórios. Tudo isso foi bom, porque acabou me despertando um olhar de cientista. E além disso acabei perdendo um pouco da timidez e consegui amigos” (Helen, 17 anos).

“Aprendi sobre temas que eu nunca tinha discutido, os quais consigo hoje ter respeito e consideração por pessoas que não são exatamente como eu ou do mesmo modo. Aprendi a fazer relatórios, nunca tinha feito” (Jeferson, 14 anos).

“Nesse semestre aprendi mais sobre a sexualidade gêneros, percebi em algumas atitudes que sou contra o racismo e o preconceito e desnaturalizei a violência. Na sociedade em que vivo ainda consigo encontrar violência e preconceitos camuflados” (Bianca, 18 anos).



“Certo dia a diretora de minha escola chegou em nossa sala e falou sobre a oportunidade de ser um bolsista PIBIC EM, infelizmente poucos manifestaram o interesse, apenas eu e meu colega Wallace nos interessamos, confesso que fiquei com um pouco de receio, mas queria conhecer um pouco mais sobre o tal. Uma semana após esta notícia Anelise Froes e Dra. Miriam Grossi estiveram em nossa escola falando sobre o projeto, quando vi do que realmente se tratava comecei a me interessar e resolvemos agarrar esta oportunidade. Em nossa primeira atividade fomos calorosamente recebidos pelos integrantes do NIGS e fomos apresentados (já como bolsistas do PIBIC EM) para que pudéssemos conhecer uns aos outros.

Acredito que tive um significativo crescimento no projeto PIBIC EM do NIGS. Digamos que posso dividir minha vida entre antes e depois da bolsa. Cresci não só intelectualmente, mas também como pessoa, aprendi a trabalhar em grupo, modifiquei meus pensamentos deixando de lado o senso comum e trabalhei em algo que estava estagnado em mim que era a questão do preconceito. Dentro do projeto convivi com grandes pessoas de pensamento extremamente ampliado que me mostraram (direta ou indiretamente) que a sexualidade, religião, cor, etnia e etc. não definem o que uma pessoa é de fato, sendo o preconceito algo banal e inexplicável.

Nós jovens constantemente somos questionados de nossa capacidade e diversas vezes a própria sociedade (através da mídia e até mesmo da escola) fazem este questionamento, tentando estagnar em nossa mente a ideia de que pobres e estudante de escola pública não tem capacidade de entrar em uma universidade e infelizmente muitos aceitam este pensamento, devido à pressão de ter que arrumar um emprego para ajudar nas despesas domésticas muitos deixam de lado o estudo. Confesso que tinha este pensamento, mas como bolsista pude ver que a universidade e não é a/ou o ensino superior não são coisas distantes e sim algo possível e de extrema importância.

Finalizo esta bolsa com grande satisfação por ter conseguido remodelar minhas ideias e conceitos e a certeza de que aproveitei ao máximo as oportunidades que apareceram em meu caminho” (Charles, 17 anos).

AValiação da Equipe do NIGS – Graduação e Pós Graduação

01. No projeto PIBIC/EM tive a oportunidade de participar de vários eventos (palestras, oficinas, sessão de filmes , etc.) como ouvinte, que me possibilitaram aprender novos conceitos, principalmente no campo da antropologia, construindo e reconstruindo aprendizados com e na diversidade. Também, participei como colaboradora em três atividades (Discussão da temática Violências, juntamente com Tânia, coordenadora no



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



debate do Filme “As melhores coisas do mundo”, e a oficina sobre o Programa de Transcrição F4), que foram momentos de discussão, reflexão e construção de saberes mediados pelo diálogo com est@s jovens bolsistas que possuem grandes talentos. Gostaria de ressaltar de que este projeto foi um sucesso e isto se deve à dedicação da professora Miriam, coordenadora do NIGS, e da Tânia coordenadora deste projeto, que desempenhou a sua função com excelência e, especialmente dest@s alun@s, bolsistas do PIBIC/EM, que se dedicaram e muito nesta formação que lhes foi oferecida e de tod@s @s alun@s apoiador@s da graduação. Tenho certeza, que este projeto fez a diferença, não somente na vida dest@s alun@s de Ensino Médio, mas sim de tod@s os envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, desta forma para a construção de uma educação mais justa e igualitária para tod@s. **Mareli Eliane Graupe** (Dra em Educação e pós doutoranda em Antropologia PPGAS-UFSC).

02. Tive a oportunidade de acompanhar, de perto e de longe, as atividades do PIBIC-EM no Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS). Ministrei duas oficinas sendo que a primeira foi uma prática de construção de boletins que gerou várias publicações do NIGS sobre diferentes assuntos (o passeio à comunidade Morro dos Cavalos, os trotes na UFSC e o caso do cartaz do Avaí destruído de nossa exposição do 17 de Maio). Nesta primeira oficina estudamos coletivamente o jornal publicitário do filme de Zeca Pires ‘A Antropóloga’, usando-o como modelo de informação publicitária e jornalística, sendo que a turma teve a possibilidade de assisti-lo, a convite do diretor, no cinema (sob a coordenação de Tânia Welter). Também sob a coordenação de Tânia Welter fui como ouvinte, juntamente com a turma do ensino médio, ao Museu Universitário da UFSC, na Coleção Especial, em que vimos artefatos indígenas e folclóricos da ilha. O que mais me impressionou foram as pinturas originais de Franklin Cascaes e de termos podido ver ao vivo a imagem do embruxamento de uma menina usada no filme ‘A Antropóloga’. Por fim ministrei uma oficina ‘mais teórica’ sobre Homofobia Familiar em que estudamos o texto de mesmo nome traduzido por mim da autora norte-americana Sarah Schulman, com que, ao meu espanto, foi avaliada positivamente pela turma mesmo tendo sido realizada com um tempo exorbitante de leitura em grupo. Conviver com @s bolsistas de Ensino Médio foi um aprendizado muito grande que mostra o compromisso da ‘nova universidade’ em abrir suas portas cada vez mais. Tenho que reconhecer que os núcleos que pioneiramente implementaram esta iniciativa na UFSC, dentre eles o NIGS, demonstraram imensa responsabilidade social ao agenciarem a destruição do modelo catedrático de universidade que ainda impera no Brasil, uma sociedade extremamente desigual. Do projeto PIBIC-EM levo o grande aprendizado, juntamente com os outros programas de ensino e extensão do núcleo, da importância da diversidade (de geração, de classe, de raça e etnia, de condição física, de gênero e de sexualidade) na construção de uma universidade pública e de qualidade para todas e todos pois, ao final das contas e como aponta a educadora gaúcha Esther Grossi, ‘só se aprende se há alguma falta a preencher’. E reafirmo o compromisso com as ações que buscam democratizar a universidade brasileira e continuo sempre aprendendo com as ações dos e das colegas deste núcleo, especialmente com essa gurizada maravilhosa que comporá a elite intelectual e política de nosso país em poucos anos! **Felipe Bruno Martins Fernandes**



(Dr. Ciências Humanas PPICH-UFSC, Pós doutorando na Universidade du Mirail – EHESS -Toulouse, França).

03. O projeto PIBIC Ensino médio é uma iniciativa importante na democratização da universidade pública brasileira e para a ampliação das políticas de educação. Acredito que a experiência do NIGS na condução do projeto foi de excelência, refletindo a possibilidade de políticas públicas eficazes. Mas a experiência do núcleo foi/ é, além disso, um trabalho de afetividade, criatividade e solidariedade, que deixou a marca de uma experimentação ética, estética e política com a educação e com a ciência. Pude acompanhar algumas das atividades, especialmente no período de viagem de Tânia e da oficina de metodologia, entre tantos outros encontros de atividades comuns. Mas tenho a lembrança da presença constante dos rostos destas jovens e destes jovens, que re/inventavam muito mais do que “as sextas à tarde” na Universidade, fizeram acontecer juntamente com a equipe do NIGS, vibrante e engajad@s na possibilidade de outra Universidade Pública e de um outro modo de fazer ciência. Com a cara e as vontades de um ensino radicalmente democrático e comprometido com a dignidade, acho que o PIBIC mostra resultados que não cabem em números, mas dão a certeza de que é preciso continuar para que a universidade tenha a cara de outro Brasil, menos desigual, menos injusto e menos hierárquico. Parabéns à equipe de coordenação. **Fernando Altair Pocahy** (Dr. Educação UFRGS e Pós Doutor em Antropologia PPGAS -UFSC).
04. Participei da entrevista inicial d@s jovens [candidat@s](#) ao projeto e desde o início percebi a importância do mesmo. Nesta entrevista [el@s](#) estavam ainda um pouco [insegur@s](#), tinham várias dúvidas e pareciam um pouco [assustad@s](#) com a proposta. Mas ao longo do tempo, foi visível o engajamento e comprometimento [del@s](#) com o projeto, com as atividades propostas, com a integração à equipe e com seu próprio processo de aprendizado. No meu ponto de vista, isso aconteceu pelas trocas constantes de experiências, possibilitadas pela realização de diversas oficinas, passeios, eventos. Com este projeto, [tod@s](#) tivemos a oportunidade ímpar de participar de forma ativa na formação de jovens [pesquisador@s](#), instigando a curiosidade, o pensamento crítico e reflexivo e o crescimento pessoal de [tod@s @s envolvid@s](#). **Simone Ávila** (Doutoranda em Ciências Humanas, PPGICH-UFSC).
05. Participei do projeto PIBIC EM, entre os anos de 2010 e 2011, realizando oficinas em parceria com algun@s d@s bolsistas, compartilhando saberes nos grupos de estudos (no qual preparei uma oficina sobre "Como vemos o mundo"), mas também nos corredores da UFSC, saídas de campo e almoços. Entendo que o projeto PIBIC EM tenta efetivamente criar um espaço comunicativo entre diferentes espaços atualmente incomunicáveis. Ele engendra novas concepções de ensino, pesquisa e extensão no interior da universidade, concepções que são produzidas na interação entre [tod@s @s envolvid@s](#): estudantes de EM, universitários e professor@s. Eis uma mudança necessária no sentido de uma produção de saberes mais justos e verdadeiros, na medida em que se aproximam dos saberes de uma parcela mais ampla da sociedade, e se tornam mais capazes de produzir



mudanças sociais necessárias. Para mim, tratou-se de espaço raro e importante, privilegiado para pensar o mundo social, sobretudo no dialogo com @s alun@s do EM. Por outro lado, considero que o mérito do projeto é enfatizar que a universidade pertence a tod@s, mesmo que sua realidade seja ainda bastante elitizada. Ela deve ser ocupada por tod@s, ao modo de cada pessoa, sendo alun@ regularmente matriculad@ ou não. Ele me ensinou a aprender num sentido mais largo e me ensinou a ensinar de outras formas. **Vinicius Kauê Ferreira** (Graduação em Ciências Sociais – UFSC, Mestrando em Etnologia e Antropologia Social na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris).

06. O Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades possibilitou a comunidade acadêmica e, principalmente aos seus bolsistas, a maravilhosa possibilidade de se envolver com o PIBIC, projeto pioneiro que muito me ensinou. Tive a oportunidade de, ao longo de 2011, participar de oficinas, palestras, montagens de eventos, apresentações de trabalhos e sessões de filmes, provenientes deste projeto. De dez jovens do ensino médio presentes no primeiro semestre, acompanhei e percebi claramente o amadurecimento dos quatro que permaneceram no projeto no segundo semestre. Mais do que a motivação de presenciar o aprendizado acadêmico de jovens do ensino médio, digo, sem medo de errar, que o que mais valeu foi a troca de aprendizado. Sob a ótima coordenação da Tânia, que não dispensou esforços e afeto em sua liderança, aprendemos, juntos, a fazer pesquisa, conceitos antropológicos, quebrar preconceitos e a nos conhecer melhor. Ao lado de Tânia, organizei o Cine NIGS, três sessões de filmes com as temáticas discutidas ao longo do ano, com debate pós-filme, que teve como debatedores todos os bolsistas do PIBIC. Essa experiência, juntamente com todas que tivemos ao longo de 2011, fez eu ter compreensão da dimensão deste projeto. Tenho plena convicção de que aprendi e tive a chance de participar no aprendizado de todos, e o mais importante, com muita alegria e criando laços. **Bruno Cordeiro** (graduando em Ciências Sociais, UFSC).
07. Participar das atividades do PIBIC-Ensino Médio em 2011 foi uma das melhores experiências acadêmicas vividas. Principalmente porque também sou aluna de escola pública e sei o quão distante fica a idéia de estudar em uma das universidades mais importantes do país. É nítida a percepção do desenvolvimento dos adolescentes e o quanto aprendemos e construímos novas concepções de educação, que fizeram parte de uma busca pelo conhecimento de forma prazerosa e paralela, pois as relações construídas, entre todos os níveis (ensino médio, graduação e pós graduação) foram de profissionalismo e amizade. Espero que muitos adolescentes possam ter acesso a UFSC através do NIGS e das atividades que fazem da antropologia e da ciência como um todo. **Angela Maria Medeiros de Oliveira** (graduanda em Psicologia, UFSC)

AValiação da Coordenação



01. Coordenar o projeto PIBIC EM foi uma experiência única pelos desafios que o projeto me colocou em 21 anos como pesquisadora do CNPq engajada na Iniciação Científica na UFSC. Iniciar na pesquisa jovens oriundos de escolas públicas e de classes populares que nunca tinham pisado na UFSC nem ouvido falar em antropologia exigiu-me muitas horas de leitura, estudo, escrita de diários e reflexão teórica no campo da educação, ensino e da formação. Lembro dos primeiros encontros com as direções das escolas envolvidas no projeto e de uma primeira noite totalmente em claro, na qual o medo frente ao novo me fazia só ver riscos e perigos nesta nova empreitada em minha carreira. Sem o apoio de toda a equipe do NIGS e em particular de duas pessoas: Anelise Froés - que foi quem ajudou a produzir o projeto e a implantá-lo e Tânia Welter que literalmente assumiu e enfrentou com garra, criatividade e determinação os desafios quase que diários de diálogo por email e celular com toda a equipe, o resultado não teria sido tão grandioso. Os aprendizados deste processo, foram de toda a equipe do NIGS que se engajou semanalmente em oficinas, estudos, viagens, almoços e experiências das mais variadas. **Miriam Pillar Grossi** (coordenadora do NIGS).
02. Participar como coordenadora do Projeto PIBIC EM do NIGS foi um desafio sem precedentes. Desde o começo sabíamos que implantar um projeto, que era inovador para todas as instituições e pessoas envolvidas nele, seria, no mínimo, um desafio. Inspirados na orientação da coordenadora do NIGS, Miriam Pillar Grossi, enfrentamos o mesmo experienciando, ou melhor, fomos aprendendo o caminho, caminhando. Participei de todos os momentos deste novo projeto – selecionando estudantes em escolas públicas da Grande Florianópolis; implantando e acompanhando estes e estas nos procedimentos burocráticos; estabelecendo e fortalecendo parcerias com os pais, mães, avós, professor@s, diretor@s, orientadoras educacionais, pró-reitores, funcionários e outr@s; estimulando e fortalecendo a iniciação científica; criando oportunidades de qualificação e de novos conhecimentos. O projeto contou com a ajuda inestimável e interesse de inúmeros pesquisadores vinculad@s ao NIGS ou não - estudantes de graduação, pós graduação, pós doutorado, professores do Brasil e do exterior, mas não teria sido viável sem a confiança e apoio incondicional da professora Miriam. Este projeto possibilitou um enorme aprendizado em toda a equipe do NIGS, uma experiência integral de ensino, pesquisa e extensão e, para mim, uma experiência profissional, pessoal e afetiva extremamente marcante. Esta experiência será minha referência de sucesso para futuros projetos. **Tânia Welter** (coordenadora do Projeto Papo Sério – Iniciação Científica do NIGS, Pós Doutoranda em Ciências Humanas, Bolsa PDJ CNPq).