



**Universidade Federal da Bahia**  
**Universidade Estadual de Feira de Santana**



**Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências**

**EDUARDO BARRETO DA SILVA**

**BUSCANDO O FENÔMENO:  
QUANDO GÊNERO, EDUCAÇÃO SEXUAL E A MORAL RELIGIOSA  
SE ENCONTRAM NA SALA DE AULA**

**Salvador  
2017**

**EDUARDO BARRETO DA SILVA**

**BUSCANDO O FENÔMENO:  
QUANDO GÊNERO, EDUCAÇÃO SEXUAL E A MORAL RELIGIOSA  
SE ENCONTRAM NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiléia Oliveira de Almeida

Coorientadora: Profa. Dra. [Claudia de Alencar Serra e Sepulveda](#)

**Salvador  
2017**

**EDUARDO BARRETO DA SILVA**

**BUSCANDO O FENÔMENO:  
QUANDO GÊNERO, EDUCAÇÃO SEXUAL E A MORAL RELIGIOSA  
SE ENCONTRAM NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Rosiléia Oliveira de Almeida (Orientadora)  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas  
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Claudia de Alencar Serra e Sepulveda (Coorientadora)  
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade Estadual de Feira de Santana  
Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Dante Augusto Galeffi  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Marco Antônio Leandro Barzano  
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas  
Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

## **AGRADECIMENTOS**

Mario e Geni.  
Partes fundamentais de toda a minha vida.

Guerth, Zenália, Matheus e Shantala.  
Sinônimos de afeto, aprendizado e compromisso.

Damile.  
Amor que escolhi para a vida.

**Obrigado por sempre estarem presentes e me darem forças.**

Rosiléia e Cláudia.  
Orientadoras que mesmo com todos os problemas não desistiram de mim.

Centro Educacional Dr. Aloísio de Castro e Colégio Estadual Manoel Novaes.  
Por concretizarem hoje minha missão de ser professor.

Professores e professoras que concederam suas vivências e percepções à pesquisa.

**Muitíssimo obrigado!**

“O homem está condenado a ser livre.”

## RESUMO

Este trabalho busca compreender o fenômeno do encontro entre Ciência e Religião em meio escolar durante as atividades de ensino de professores/as nos temas da Educação Sexual e de Gênero. Para isto, contamos com a participação de professores/as das mais diferentes áreas de conhecimento que se detiveram com este fenômeno em seu cotidiano de trabalho e/ou pesquisa e que, através de encontros individuais, relataram suas experiências ao pesquisador através de entrevistas. Por meio do registro destas vivências, chegamos aos textos que puderam ser analisados por meio do método fenomenológico de *Análise do Fenômeno Situado*. Através desse método fomos à procura dos principais elementos significativos ao fenômeno nos textos, que uma vez trabalhados e aprimorados (reduções fenomenológicas), possibilitaram o surgimento de categorias gerais. Finalmente, estas categorias, por determinação do método, convergem em crescente generalidade, possibilitando a constituição de uma perspectiva do fenômeno estudado, meta estabelecida nesta pesquisa. Em síntese, o trabalho destaca 4 categorias estruturais ao fenômeno que tratam respectivamente sobre: “A religião em sala de aula” segundo o seu aparecimento, uso e debate por alunos/as e professores/as; “O discurso religioso e científico em sala de aula”, segundo o embate e desconforto vivido por professores/as e alunos/as no encontro entre a religião e a Educação Sexual/de Gênero; “Os modos de agir em sala de aula”, segundo as ações de confronto, preconceito, respeito e intolerância entre alunos/as e professores/as; “As reverberações para fora da sala de aula”, segundo os efeitos familiares, psicológicos, curriculares e políticos para além da sala de aula decorrentes do encontro entre a Religião e a Educação Sexual/de Gênero.

**Palavras-chave:** Ciência, Religião, Educação Sexual, Gênero, Fenomenologia.

## **ABSTRACT**

This work seeks to understand the phenomenon of the encounter between Science and Religion in school environment during the teaching activities of teachers in the themes of Sexual and Gender Education. For this, we counted on the participation of professors from the most different areas of knowledge who stopped with this phenomenon in their daily work and / or research and who, through individual meetings, reported their experiences to the researcher through interviews. Through the recording of these experiences, we arrive at the texts that could be analyzed through the phenomenological method of Analysis of the Phenomenon Located. Through this method we have been looking for the main significant elements of the phenomena in the texts, which, once worked and improved (phenomenological reductions), allowed the emergence of general categories. Finally, these categories, by determination of the method, converge in increasing generality, making possible the constitution of a perspective of the phenomenon studied, goal established in this research. In summary, the work highlights four structural categories to the phenomenon that deal respectively with: "Religion in the classroom" according to its appearance, use and debate by students and teachers; "The religious and scientific discourse in the classroom", according to the clash and discomfort experienced by teachers and students in the encounter with religion and Sex / Gender Education; "The ways of acting in the classroom", according to the actions of confrontation, prejudice, respect and intolerance between students and teachers; "The reverberations out of the classroom," according to family, psychological, curricular and political effects beyond the classroom resulting from the encounter between Religion and Sex / Gender Education.

**Keywords:** Science, Religion, Sex Education, Gender, Phenomenology.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Caminhos e motivações .....	
10	

### CAPÍTULO 1 – APRESENTANDO O FENÔMENO .....

14

1.1. - As relações entre Ciência e Religião .....	14
1.1.1 - Posturas radicais de um distanciamento necessário .....	15
1.1.2 - O princípio da Independência .....	18
1.1.3 - Diálogos entre encontros de Fé e Ciência .....	20
1.2. - Educação Sexual e de Gênero .....	23

### CAPÍTULO 2 – INTERCURSO METODOLÓGICO .....

28

2.1. - A relação sujeito-objeto .....	
28	
2.2. - O fenômeno .....	31
2.3. - A construção da atitude fenomenológica .....	32
2.4. - A pesquisa qualitativa e a fenomenologia .....	34
2.5. - A Análise do Fenômeno Situado .....	37
2.6. - Sujeitos da Pesquisa e Método de Coleta .....	
39	

### CAPÍTULO 3 – AS VIVÊNCIAS EM ANÁLISE .....

44

3.1 - Quadros das Unidades de Significado .....	
47	
3.1.1 - Professor A1. ....	
47	
3.1.2 - Professor H2. ....	
53	
3.1.3 - Professor J3. ....	
62	
3.1.4 - Professor J4. ....	69
3.1.5 - Professor L5. ....	74
3.1.6 - Professor R6. ....	81
3.1.7 - Professor R7. ....	
86	



3.2 - Reduções fenomenológicas .....	93
3.2.1 – Quadro de Reduções .....	95
3.3 - Categorias Estruturais do Fenômeno.....	98
3.3.1 – Categoria A - Sobre a religião em sala de aula.....	101
3.3.1 – Categoria B - Sobre o discurso religioso e científico em sala de aula.....	109
3.3.1 – Categoria C - Sobre os modos de agir em sala de aula.....	123
3.3.1 – Categoria D - Sobre as reverberações para fora da sala de aula.....	131
3.4 – Breves considerações .....	140
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>148</b>
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	148
Roteiro de Entrevista Semiestruturado .....	149

## INTRODUÇÃO

*A fé é uma paixão para muitas pessoas. Eu podia estar ali falando a coisa mais certa do mundo, mas eles não iriam ouvir porque eles estavam tomados por paixão. (Professor entrevistado)*

### **Caminhos e Motivações**

O que acontece quando o intuito de uma pesquisa é questionar exatamente o que *parece* tão óbvio aos olhos de um pesquisador? Atrevo-me a dizer duas possíveis situações: a indesejada apatia, contornada por um profundo pesar durante a caminhada de trabalho de uma pesquisa; ou a inesperada surpresa, que de início vem tímida e se expande gentilmente em potência ao ritmo em que a pesquisa vai ganhando forma, direção, tom, cor...

Confesso que foi exatamente assim que eu, durante os primeiros meses de mestrado, titubeei ao visualizar de início o tema que foi sendo construído por mim: **Ciência e Religião em sala de aula em meio à Educação Sexual e de Gênero.**

Desse modo, para o melhor entendimento sobre a construção deste tema e dos estados de espírito aos quais me referi em relação a este, assumo que esta pesquisa parte de momentos, experiências e escolhas anteriores ao meu próprio mestrado. De fato, a minha empreitada em relação aos temas da Sexualidade, do Gênero e da própria atividade de lecionar que são centrais a esta pesquisa já aparecem no início da minha graduação em Ciências Biológicas realizada em uma universidade pública no interior da Bahia. Assim, como pesquisador e professor que entende o ato de pesquisar diretamente relacionado a quem o faz, apresentarei alguns detalhes importantes deste período que me conduziram até esta pesquisa e me influenciam ao longo deste trabalho.

Iniciada a graduação em 2009, comecei a perceber já nos primeiros semestres de curso as incríveis oportunidades apresentadas a mim nos mais diversos temas das Ciências Biológicas. O conhecimento acerca do mundo, do universo, dos seres vivos e da minha própria constituição material me fascinavam e, à medida que as disciplinas e os estudos prosseguiam, meu olhar sobre as próprias coisas se transformava. Em poucas palavras, este é um período onde a biologia torna-se, por assim dizer, um “estilo de vida” ao estudante.

Mesmo assim, apesar de estar vivenciando um período de intensas oportunidades acadêmicas, carregava comigo também “um certo gene”, herdado de família (meu pai), que me influenciava e me conduzia oportunamente a um determinado interesse no curso: a

educação. A docência, de forma geral, sempre foi algo bastante vivo em meu cotidiano e talvez nunca romanceado como alguns ainda a têm, uma vez que desde cedo o convívio familiar com as dores e sabores do que é ser professor no Brasil me alertavam sobre a verdadeira face da tal “nobre profissão”. Mesmo assim, chegada a hora de escolher a modalidade de curso ao final do segundo semestre, optei bastante convicto pela licenciatura. Deste momento em diante, a sala de aula tornou-se para mim um desafio e símbolo de compromisso pessoal, político e acadêmico.

Percorrendo então as disciplinas do departamento de educação, os estágios obrigatórios nas escolas e até mesmo os arriscados meses em sala de aula “lecionando” através de bolsas do IEL – Instituto Euvaldo Lodi procurei tornar-me cada vez mais a representação do “Professor”. No entanto, em meio aos inúmeros desafios da docência impostos a mim, descobri também uma dimensão ao longo do curso que desenvolveria ainda mais a minha identidade agora cambaleante: a do “Pesquisador”, ou melhor dizendo, a do “Professor-pesquisador”. Para tanto, meu primeiro passo sobre essa nova perspectiva acadêmica apareceu durante a oportunidade de conhecer apenas um dos intrincados multiversos<sup>1</sup> educacionais através dos caminhos traçados durante o meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Finalmente, durante quase dois anos, desenvolvi as minhas primeiras aproximações teóricas acerca do tema da Sexualidade, Educação Sexual e de Gênero, através da projeto de pesquisa que ao final receberia o seguinte título: *"Entre a vontade de saber e o exercício de ensinar": uma análise sobre questões de sexualidade na formação de professoras e professoras de biologia da UEMS*.

Durante meus estudos no TCC, dialoguei com autores que me acompanham até a presente escrita, como: Foucault (1988), leitura por meio da qual compreendi alguns dos enlaces da Sexualidade com a microfísica do poder; Louro (2000) quem me apontou sobre os possíveis meios de se investigar a sexualidade, seja ela na escola, ou em outros ambientes educacionais; Furlani (2011), quem me apresentou a complexidade do trabalho em Educação Sexual e de Gênero. Além destes, muitos outros também me acompanharam em minhas reflexões sobre o tema da Educação Sexual e de Gênero, aos quais tenho hoje bastante apreço por todos os diálogos possíveis durante as pesquisas e publicações futuras realizadas por mim.

Sobre os elementos concernentes ao meu olhar como pesquisador atento ao cotidiano escolar<sup>2</sup> e a perspectiva dos educadores acerca dos elementos escolares, obtive ainda em minha graduação muitos momentos que desenvolveram em mim estes interesse particular.

---

<sup>1</sup> Multiverso é um termo utilizado popularmente na ficção científica que visa representar a hipótese de existência de um grande número de universos que coexistem paralelamente.

Como principal motivador, destaco primordialmente as experiências escolares onde conheci/vivi de perto as angústias dos profissionais da docência no Brasil. Durante estes momentos de convivência, nitidamente percebia as inúmeras queixas dos professores/as acerca do legado de silêncio imposto a estes por órgãos educacionais, entidades públicas e até mesmo instituições acadêmicas de ensino superior na qual eu me inseria.

Diante esta problemática, que por outros meios também contamina muitos dos outros elementos que envolvem a práxis pedagógica nas escolas, busco trazer a contundente afirmação de Goodson (1992) de que precisamos “assegurar que a voz do professor seja ouvida” durante a pesquisa (p. 67). Para que não haja dúvida, compreendo que essa voz ao qual o autor se refere não é aquela já proferida em torno da enunciação de dados, majoritariamente objetivos, que amontoam as inúmeras publicações feitas por pesquisadores e órgãos governamentais na área de Educação no país, mas sim aquelas que nos revelam as *histórias e estilos de vida* que se produzem nas experiências cotidianas em sala de aula. Por esta razão, busco ao longo deste trabalho resgatar esta perspectiva de estudo que emerge essencialmente do ser-professor, no qual também me incluo modestamente.

Nesta minha caminhada até o mestrado e durante toda a minha formação, o diálogo com professores/as, pesquisadores e colegas de curso constituiu uma base *intersubjetiva* para minha reflexão crítica da pesquisa educacional. Talvez estes, em grande medida, tornaram-me vigilante aos ditos “temas polêmicos” que aos poucos iam se aglutinando às minhas leituras teóricas. Foi durante estes diálogos, que amadureci a possibilidade de ir em busca das intrincadas relações entre Ciência e Religião, tópico também de elevada importância neste trabalho.

Quando comecei as minhas primeiras aproximações ao tema da Ciência e Religião através de alguns autores (GIUMBELLI, 2005; CUNHA, 2006; NATIVIDADE & OLIVEIRA, 2009; FALCÃO & SANTOS, 2008) tive uma preocupação íntima e pessoal em reconhecer que o encontro do discurso religioso e científico na sociedade, e especialmente em sala de aula, me desafiava através de questões de cunho moral, ético e subjetivo dos próprios sujeitos envolvidos. Já durante o mestrado, retornei ao tema com outras preocupações durante a disciplina “Tópicos Especiais - Ciência e religião, um conflito histórico (FISB93)”, na qual

---

2 O cotidiano escolar, segundo Barreiros (2006), também é um espaço marcado por heterogeneidades. Tal qual uma rede de práticas situadas dentro do convívio escolar, algumas destas devem ser consideradas mais centrais em relação a outras. Ao longo deste trabalho, o cotidiano escolar será pano de fundo das vivências descritas no capítulo 3, onde os pesquisadores tornarão explícitas as interpretações das vivências de professores/as com base nos contextos captados através da conexão empática com os mesmos.

as discussões com o Prof. Amílcar Baiardi e toda a turma puderam reforçar os meus estudos no tema que decidi elencar para minha pesquisa de mestrado.

O arremate de todas essas experiências relatadas foi quando durante o segundo semestre do mestrado tive de produzir e apresentar finalmente a questão central de pesquisa. Desta forma, obtive por agrupamento de todos esses elementos relatados anteriormente, a seguinte interrogação: **O que é o encontro entre Ciência e Religião em meio escolar durante as atividades de ensino de professores/as nos temas da Educação sexual e de Gênero?**

Por este mote, apresentei como prioridade ao programa de mestrado a construção de um estudo que visasse a aproximação ao tema das relações entre Ciência e Religião articulada aos meus interesses pessoais na Educação Sexual e de Gênero. Obviamente, para realização de tal intento, busquei também demarcar a participação ativa de professores/as no projeto, através de suas vozes e vivências.

Retornando à pergunta feita no início desta introdução, sobre a aparente obviedade dos resultados de uma pesquisa que incide sobre o pesquisador, respondo que cada vez mais convenço-me de que a pesquisa assemelha-se a entrar mais uma vez em sala de aula: não importa quantas vezes já tenho o feito durante a vida, o ato de lecionar é sempre um novo momento, um novo encontro... uma nova experiência ao professor, não importando quais as experiências de alegria ou tristeza aconteçam.

Em conclusão a estas palavras introdutórias, deste momento em diante anuncio o abandono da utilização da escrita em primeira pessoa a fim de respeitar a autoria das partes que adiante serão também partes essenciais do texto produzido: minha orientadora, Profa. Dra. Rosiléia Oliveira e coorientadora, Profa. Dra. [Claudia de Alencar](#).

No próximo capítulo, apresentamos um breve esclarecimento acerca de como se apresentam os elementos almejados nesta pesquisa mencionados anteriormente: as relações entre ciência e religião e os temas da Educação Sexual e Gênero na escola. Curiosamente, não poderemos elucubrar teorias ou afirmações propositivas acerca destes elementos reunidos no próprio fenômeno em si, pois assim anularíamos o propósito de toda a pesquisa segundo o método fenomenológico adotado que será elucidado posteriormente. Portanto, esta breve introdução visa apenas discutir estes elementos de maneira isolada para tornarmos a análise feita pelos pesquisadores o mais transparente possível ao leitor durante todo o relato.

Durante a leitura, sugerimos a cautela que tivemos em não buscar neste próximo capítulo encontrar antecipadamente as respostas ou conclusões sobre o fenômeno, uma vez que aqui o sentido é exatamente o oposto. O que faremos, então, é somente definir os

contornos ou *arestas* do que estamos interrogando. Pretendemos localizá-lo precisamente no mapa das experiências para, ao fim desta etapa, iniciarmos finalmente nossa constituição do fenômeno vivido.

## CAPÍTULO 1

### AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E RELIGIÃO

*O agente do progresso do conhecimento natural recusa totalmente a submissão à autoridade enquanto tal. Para ele, o ceticismo é o mais elevado dos deveres e a fé cega, o pecado mais imperdoável.*<sup>3</sup>

Thomas Henry Huxley, 1825-1895.

Com o propósito de situar o tema acerca das relações entre Ciência e Religião, trataremos de apresentar neste capítulo uma discussão geral sobre as principais correntes de pensamento filosófico sobre o tema. Para tanto, utilizamos como eixo norteador desta discussão o modelo da tipologia quádrupla de Barbour (1990) que classifica as relações entre Ciência e Religião em quatro categorias gerais (Conflito, Independência, Diálogo e Integração) para produção de nossos próprios eixos de discussão.

A tipologia quádrupla (*fourfold typology*) de Ian Barbour foi lançada em sua obra *Religion in an Age of Science* (1990) como uma proposta de auxiliar a classificação das inúmeras maneiras em que os diferentes povos relacionam Ciência e Religião. Segundo sua classificação, esta miríade de relações poderiam ser agrupadas nas seguintes categorias: **Conflito**, no qual Ciência e Religião se apoiariam em concepções fundamentalistas e bairristas acerca do seu próprio conhecimento; **Independência**, segundo a qual Ciência e Religião adotariam a singularidade de seus objetos de estudo (Ciência – direcionada aos fatos objetivos e Religião – aos sentidos e valores subjetivos); **Diálogo**, produto do reconhecimento da limitação de ambas em explicar determinado fato ou mesmo a própria concordância sobre um mesmo argumento; **Integração**, a qual supõe que ambas se apoiariam na procura de reforçar os dogmas religiosos, assim como também a própria reformulação destes mesmos dogmas segundo as principais teorias científicas.

Citada comumente em trabalhos acadêmicos sobre o tema das relações entre Ciência e Religião (DE PAIVA, 2002), a tipologia de Barbour auxilia-nos especificamente a reunir as

---

<sup>3</sup> Os participantes. HUXLEY, T. H. *Escritos sobre ciência e religião*. Trad. Jézio Gutierrez. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

diferentes leituras oriundas da historiografia, epistemologia e do âmbito educacional no tema em eixos de discussão que julgamos necessários a apresentação e identificação do fenômeno escolhido. Nossa intenção neste capítulo, ao fazê-los em eixos, foi tentar abranger, por assim dizer, discussões bastante plurais em quadros gerais que introduzam o tema aos colegas pesquisadores e leitores interessados no tema.

Dito isto, a seguir apresentaremos os seguintes eixos: “Posturas radicais de um distanciamento necessário”, onde Ciência e Religião se distanciam e por posturas radicais acabam por produzir **conflitos** das mais diferentes naturezas; “O princípio da Independência”, onde estas estabelecem que, por suas próprias idiossincrasias, são incomensuráveis entre si e portanto **independentes**; “Diálogos entre encontros de Fé e Ciência”, quando Ciência e Religião buscam aproximações com base nas estratégias do **diálogo** e da **integração**.

### **Posturas radicais de um distanciamento necessário**

A proposição de que Ciência e Religião são domínios de pensamento diametralmente opostos é quase tão antiga quanto o surgimento da própria atividade científica. De fato, o surgimento do raciocínio filosófico na Grécia Antiga, que irá posteriormente fundamentar o método sistemático das Ciências, ocorre inicialmente quando o homem não mais procura divagar em opiniões e mitos acerca do mundo, com base nos fenômenos naturais observados, e vai em busca do verdadeiro saber fundado em diretrizes lógicas e universais.

Deste ponto, já é possível percebermos que, apesar de Ciência e Religião terem objetivos comuns na explicação da realidade e seus respectivos fenômenos, a origem desses modos de pensamento é o que irá diferenciá-las. Hume, em sua obra *História natural da religião* (2005), procura por esta origem e afirma que a humanidade desenvolveu a Religião por meio dos efeitos das próprias paixões humanas, como o medo, por exemplo, e não por via de argumentos racionais e lógicos. Adicionalmente, Hessen (1999), embora não apresente uma argumentação explícita acerca da origem da Religião e da Ciência, como Hume, coaduna-se com o seu argumento, afirmando que enquanto a Religião irá vigorar através dos séculos alicerçada na fé religiosa de seus adeptos, intrinsecamente voltada aos valores subjetivos, a Filosofia, e aqui podemos incluir também as Ciências, irá emergir do conhecimento racional, com pretensão à validade universal sobre toda a humanidade (HESSEN, 1999).

Com base nestas perspectivas epistemológicas, atualmente, um dos maiores expoentes da corrente de pensamento que contradiz uma educação religiosa em relação a uma dita

científica é Richard Dawkins. Biólogo evolucionista, ateu e escritor de *best-sellers*<sup>4</sup>, Dawkins, através de suas obras e de sua própria fundação<sup>5</sup>, procura promover uma campanha em torno dos males ocasionados pela Religião à humanidade, e principalmente à Ciência. Especificamente em torno das questões relativas à ciência, Dawkins abdica das estratégias de conciliação ou independência para advertir à sociedade o grande dano provocado pela Religião em relação ao ensino de temas científicos como, por exemplo, a origem do universo e da vida.

Para Dawkins (2007), a assertiva amplamente aceita por alguns teólogos de que devemos aceitar e, conseqüentemente, deduzir a existência de Deus (“projetista onipotente”) com base na aparente complexidade do universo e dos seres vivos, por terem aspectos de um design inteligente<sup>6</sup>, é falsa. Assim, durante grande parte de sua obra literária, o autor busca mostrar a maior verossimilhança e simplicidade da ação do mecanismo de seleção natural, que explica, a partir de passos diminutos, o desenvolvimento do atual estado da vida em nosso planeta sem a ação de um Deus projetista. Longe de ser considerado ingênuo, Dawkins busca, através da defesa do evolucionismo, salvaguardar, segundo sua opinião, a integridade do Ensino de Ciências das investidas criacionistas levantadas por movimentos religiosos nos EUA.

Até mesmo acerca da importância religiosa em torno do ensino das questões morais, domínio onde tradicionalmente a Religião costuma habitar com relativa aceitação, Dawkins (2007) levanta importantes questões, como: Qual religião devemos escolher como guia moral, uma vez que estas são tão discordantes entre si? Mesmo para as religiões cristãs, quais fragmentos da Bíblia poderão ser considerados válidos, uma vez que uns são renunciados atualmente enquanto outros não? Quais critérios poderão ser utilizados para estas escolhas e por que estes mesmos critérios não poderiam nos levar à construção de um sistema moral laico?

---

4 Deus, um Delírio (*The God Delusion*) – 2006, quarta posição na lista do *New York Times Hardcover Nonfiction Best Seller*.

[http://www.nytimes.com/2006/12/03/books/bestseller/1203besthardnonfiction.html?\\_r=2&oref=slogin&](http://www.nytimes.com/2006/12/03/books/bestseller/1203besthardnonfiction.html?_r=2&oref=slogin&)

(Visualizado em 25/02/2015)

5 A Fundação Richard Dawkins (*Richard Dawkins Foundation*) foi criada em 2006 e tem como principal missão realizar o objetivo de Dawkins de remover a influência da religião na educação científica e nas políticas públicas. <https://richarddawkins.net/aboutus/> (Visualizado em 10/11/2016)

6 Neste trabalho, a teoria do design inteligente é tratada como uma teoria criacionista difundida por teólogos cristãos, e também cientistas, vista como uma “estratégia do criacionismo, que alega que certas realidades biológicas são muito complexas para serem criadas por tentativa e erro e exigiriam um planejamento de um ser inteligente, externo ao processo.”



Segundo o modelo da tipologia quádrupla<sup>7</sup> de Barbour (1990), é possível concluir que Dawkins e muitos outros representantes do “movimento neo-atéista” representam a tão usual relação entre Ciência e Religião como de imanente conflito, produto de posições ditas inconciliáveis e, evidentemente, opostas.

Paralelamente a estes atores no cenário apresentado, porém posicionados no outro extremo do conflito, devemos também reconhecer a crescente parcela de membros no domínio religioso, nas mais diversas religiões existentes pelo mundo, que adotam posicionamentos fundamentalistas em seus *modi operandi*. Esses posicionamentos, segundo Andrade (2009, p. 110), caracterizam os setores de maior força em meio aos conflitos religiosos, que praticam sua fé “através da busca de pureza e fidelidade absoluta a princípios fechados ou dogmas”.

Por um infeliz acontecimento histórico, mas certamente útil à nossa rápida caracterização de fundamentalistas em relação à crença da oposição entre Ciência e Religião, Dixon (2008) relata que já no famoso “Julgamento Scopes”, em 1925, no estado do Tennessee (EUA), é notável como o recém-formado movimento fundamentalista cristão se opôs veementemente ao ensino da teoria darwinista de evolução. Segundo o autor, os fundamentalistas acreditavam que o crescimento do Darwinismo “foi tanto a causa, como o sintoma, da degeneração da civilização humana testemunhada por eles ao seu redor, desde a violenta barbárie da Primeira Guerra Mundial na Europa à decadente sensualidade da Idade do Jazz nos Estados Unidos” (p. 86, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Mais recentemente na história, com o desenvolvimento e maior aceitação do darwinismo na comunidade científica global, não foi surpresa alguma perceber como as estratégias do movimento protestante foram se modificando. Segundo Sepulveda e El-Hani (2003), já na década de 70, o movimento fundamentalista muda sua estratégia, reivindicando

---

<sup>7</sup> A tipologia quádrupla (fourfold typology) de Ian Barbour foi lançada em sua obra *Religion in an Age of Science* (1990) como uma proposta de auxiliar a classificação das inúmeras maneiras em que os diferentes povos relacionam Ciência e Religião. Segundo sua classificação, esta miríade de relações poderiam ser agrupadas nas seguintes categorias: **Conflito**, no qual Ciência e Religião se apoiariam em concepções fundamentalistas e bairristas acerca do seu próprio conhecimento; **Independência**, onde Ciência e Religião adotariam a singularidade de seus objetos de estudo (Ciência – direcionada aos fatos objetivos e Religião – ao sentidos e valores subjetivos); **Diálogo**, produto do reconhecimento da limitação de ambas em explicar determinado fato ou mesmo a própria concordância sobre um mesmo argumento; **Integração**, onde ambas se apoiariam na procura de reforçar os dogmas religiosos, assim como também a própria reformulação destes mesmos dogmas segundo as principais teorias científicas.

<sup>8</sup> “*was both a cause and a symptom of the degeneration of human civilization which they witnessed all around them, from the barbaric violence of the First World War in Europe to the sensual decadence of the Jazz Age in America*”

agora que o consentimento dado ao evolucionismo no Ensino de Ciências seja o mesmo em relação ao criacionismo.

Mesmo diante do impacto negativo ocasionado à Religião pelos mais inquestionáveis avanços proporcionados pela Ciência através da física quântica e a biomedicina nas últimas décadas, Silva e Santos (2010) nos alertam que a fé encontrou muitas maneiras de sobreviver ao século XX. Segundo sua análise, é preciso considerar que as constantes guerras, doenças e miséria provocadas pela ação humana tornaram este século um palco de diversas decepções, que produziram um recrudescimento do sentimento de insegurança nas pessoas e um consecutivo descrédito da razão científica. Já recentemente, a crise da razão tornou-se ensejo de um reconhecimento da ausência de verdade universal que, aliada ao consumismo exacerbado, tem resultado em um sentimento de esvaziamento da condição humana. Logo, todos estes elementos reunidos provocaram finalmente uma resposta no cerne dos movimentos religiosos em torno do reavivamento da fé nas pessoas.

Enquanto movimentos sociais contemporâneos produziam um efeito de relativização das tradições e a onda globalizante buscava intensamente homogeneizar o planeta de maneira econômica e cultural, muitos redutos religiosos acabaram por escolher fortalecer suas práticas em ações que tendem ao fundamentalismo religioso. Este, que atualmente constitui uma destacada via radical de proteção e fortalecimento das manifestações religiosas em todo o mundo, tornou-se também gerador de diversos casos de intolerância religiosa e de hostilidade a teorias científicas contrárias aos seus dogmas, como o evolucionismo, citado anteriormente.

### **O princípio da independência**

Datando de maneira histórica o início de uma contundente defesa da necessidade de independência entre o mundo da ciência e o mundo da fé, “O Caso Galileu Galilei”, em seu embate com a Igreja Católica no século XVII, é bastante emblemático por demonstrar como o conhecimento acerca do mundo natural é algo bastante peculiar, e fundamentalmente, para alguns, distante das ambições religiosas em sua pretensão de explicação da realidade. Segundo Baiardi *et al.* (2012), à época de Galileu, a Igreja Católica representava uma grande opositora ao desenvolvimento de descobertas científicas que viessem a causar abalos aos ensinamentos das sagradas escrituras, bem como à cosmologia aristotélica, defendida e arbitrariamente imposta aos fiéis pelas autoridades religiosas.

Assim, toda a repercussão da trajetória de Galileu, seguida de seu período condenatório pela Igreja Católica, tornaria este caso um símbolo em torno da defesa da independência do pensamento científico em relação à jurisdição religiosa que ecoará

intensamente ao longo dos séculos (MARICONDA; LACEY, 2006). Inicialmente, é preciso afirmar que o próprio Galileu reconhecia este fato, uma vez que, segundo Mariconda e Lacey (2001), Galileu aspirava que:

(...) as disciplinas científicas matemáticas se autonomizassem do controle da teologia escolástica e, positivamente, pretendia conquistar para os cientistas o direito de investigar, de fazer novas descobertas com liberdade de interpretação e de avaliação dos resultados, sem estarem obrigados às autoridades religiosas; e o direito de ensinar e defender suas conclusões científicas sem a restrição de ter que esperar pelas interpretações escriturais ou outras doutrinas que caíam sob a autoridade reivindicada pela Igreja (MARICONDA; LACEY, 2001, p. 51).

Assim, diferentemente daqueles que acreditam na intrínseca oposição entre Ciência e Religião, Galileu, que era católico (GLEISER, 2006) e também dono de uma incomparável capacidade argumentativa, buscava explicitar aos seus companheiros, e até mesmo às autoridades católicas, que Ciência e Religião deveriam coexistir atuando em domínios separados, independentes e válidos a sua maneira. Essa *estratégia de separação* (RODRIGUES; RODRIGUES, 2012) utilizada por Galileu foi uma tentativa de garantir que assuntos religiosos permanecessem restritos ao campo da moral e da salvação de seus fiéis, enquanto a Ciência e suas disciplinas, como a Astronomia na época, tivessem a incumbência da explicação dos processos naturais.

Atualmente, o princípio da separação, ou melhor, da independência entre Ciência e Religião, é comumente associado à figura de Stephen Jay Gould e sua tese dos magistérios não interferentes (MNI). Semelhantemente a Galileu, Gould (2002) opta, como ele mesmo sugere, por um *golden mean*<sup>9</sup> acerca da questão entre Ciência e Religião. Representando cada qual um magistério - campo de investigação próprio com seus respectivos procedimentos de desenvolvimento - igualmente válidos e necessários aos seres humanos, Ciência e Religião são fundamentalmente distintos e devem funcionar independentemente a partir de seus próprios métodos investigativos (GOULD, 2002).

Em síntese, Ciência e Religião, apesar de próximos, exibiriam padrões de funcionamento completamente diferentes entre si e, dado este elemento, caberia aos magistérios “nem atitude de cruzada nem de gueto, mas de coexistência activa e pacífica, escudada no reconhecimento da originalidade dos dois campos” (MORÃO, 1999).

Acerca da aplicação do princípio dos MNI ao Ensino de Ciências, Gould (2002), assim como Dawkins, é também enfático ao advertir aos seus leitores acerca do perigo da parcela

---

9 *Golden Mean* – Expressão já utilizada por Aristóteles em a *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 1973), o “Caminho do meio” ou o “Justo meio” seria o curso ideal entre dois extremos, ou seja, um caminho de equilíbrio ideal.

fundamentalista cristã protestante em sua defesa do criacionismo nas escolas. De acordo com a sua tese dos MNI, este seria um evidente caso de violação do princípio da independência, uma vez que religiosos fundamentalistas, já não contentes em atuarem em seus próprios magistérios, como as igrejas, estariam impondo aos currículos de ciências a doutrinação de crenças teológicas, como o criacionismo (GOULD, 2002).

Finalmente, apesar de Gould (2002) afirmar à época da publicação de sua obra que o movimento criacionista guardaria em si um importante aspecto idiossincrático resultante do *ethos* americano e que este não representaria o “lado da Religião”, por seu aspecto minoritário entre os teólogos, esta não é mais a conformação do cenário atual, e principalmente brasileiro, em relação ao tema. Segundo a edição especial da “Caros Amigos” (2014) sobre o tema da religião no Brasil, a ascensão teocrática na política nacional brasileira é um dado inquestionável e, conseqüentemente, é notável como setores fundamentalistas da “bancada evangélica” já aproveitaram-se de tal momento para influenciar o curso de políticas nacionais, dentre elas aquelas que dizem respeito à aprovação do criacionismo nas escolas.

### **Diálogos entre encontros de Fé e Ciência**

Uma terceira via de pensamento para as relações entre Ciência e Religião, mais recente que suas predecessoras e, contudo, potencialmente mais profícua em cenários de intensos conflitos entre ambas é a via de aproximação, seja esta conduzida por meio de estratégias de diálogo ou de integração. Assim sendo, diálogo e integração, apesar de almejarem fins diferentes, como seus respectivos nomes já explicitam, teriam alguns objetivos comuns, como o de perfazer alternativas de visões de mundo menos contraditórias para aqueles sujeitos que caminham simultaneamente entre os dois domínios.

Primeiramente, é importante ressaltar como a natureza do trabalho científico e a potência do discurso teológico demonstraram nos dois últimos séculos serem insuficientes em si mesmos, ou incapazes de atingir plena perfectibilidade, como alguns antigos acreditariam. Assim, assertivas como “a ciência extravasa para além de si mesma” (MORÃO, 1999, p. 10) ou de que o “cristianismo abrange pelo menos quatro ou mais grandes eras de teologização [...] com diferenças significativas entre elas.” (CAPRA, 1991, p. 52) são exemplos de algumas reflexões que já não mais desenvolvem a imagem de Ciência e Religião como estruturas sólidas e homogêneas e, em contrapartida, procuram evidenciar um aspecto muito mais plural a esta representação, tal como uma flexível amálgama de conhecimentos.

Diante deste enriquecimento de possibilidades à discussão sobre Ciência e Religião, a noção do efeito de paradigmas<sup>10</sup> em ambas ganhou força e estimulou a reflexão de cientistas e teólogos sobre a viabilidade de novos paradigmas capacitarem a aproximação destes dois domínios de conhecimento, por um movimento crescente de constatação de muitos paralelismos entre ambos. Segundo Capra (1991), estamos presenciando contemporaneamente a emergência de um novo paradigma na Ciência e na Teologia que, finalmente, é capaz de produzir diversos paralelos e consequentes diálogos entre estas. Além disso, o autor enfatiza que os efeitos deste paradigma não são restritos somente às questões de Ciência e Religião, mas também aos muitos problemas e questionamentos sociais da contemporaneidade, como o desafio da resolução de problemas ambientais.

Denominado de paradigma holístico ou ecológico, segundo Capra (1991), este reuniria os seguintes princípios na Ciência e Religião concomitantemente: 1 – A interligação e interdependência de todos os seres vivos ao cosmos; 2 - A noção de lugar ecumênico, no sentido de “Lar terrestre”, que dá sentido ao pertencer a uma cultura global; 3 – A emergência de valores ligados à intuição, síntese, integração, conservação e participação. Assim, os elementos citados sustentam os pilares comuns que possivelmente reuniria de forma harmônica a prática científica e religiosa simultaneamente, por conseguinte estabelecendo uma forte interligação e possível integração entre Ciência e Religião em um futuro, não tão distante, segundo a proposta do autor.

Na esteira do movimento de busca aos paralelismos possíveis à Ciência e Religião em meio à contemporaneidade, a obra de Betto e Gleiser (2011) é particularmente enriquecedora através de seu trato especial a temas de difícil síntese entre os dois polos, como aqueles referentes ao uso de células-tronco em pesquisas, a definição do conceito de vida e os princípios da criação. Desta forma, em meio ao franco diálogo entre os autores, um frei dominicano e um físico agnóstico, as constantes indagações a respeito das duas “mundividências” (BETTO; GLEISER, 2011, p. 327) implicam aos leitores a percepção de como os autores parecem concordar, avançar e finalmente aprender mais nos respectivos temas citados na obra.

Segundo Barbour (2004), o modelo do diálogo entre Ciência e Religião é notadamente marcado através da ênfase dada às similaridades entre estas quando, por exemplo, saímos à

---

10 Durante sua obra *Pertencendo ao Universo* o autor argumenta que tanto a Ciência quanto a Religião desenvolveram-se a partir de paradigmas que ao longo da história foram modificando-se à medida que, em sua vigência, determinavam os *modus operandi* de suas respectivas áreas de conhecimento. Diante disto, é notório que o efeito dos paradigmas desconstruía a imagem de uniformidade nas possíveis acepções feitas à Ciência e à Religião

consideração dos métodos, pressupostos ou conceitos de uma pela outra. Portanto, concluímos que enquanto Capra (1999) parece buscar estabelecer uma base de integração, tal qual uma tentativa de “síntese temática” (BARBOUR, 2004) a partir de um paradigma comum à Ciência e à Religião, Betto e Gleiser (2011) partem de uma perspectiva mais próxima do diálogo para a resolução de questões em meio ao debate.

Situados cada qual em estratégias diferentes, é importante destacar finalmente que, apesar de obras desta natureza terem recebido maiores destaques nas últimas décadas, a aproximação entre campos como a Ciência e a Religião já é concebida, em casos particulares, desde o surgimento da ciência moderna, através de nomes como Isaac Newton e Robert Boyle (DIXON, 2008).

Deste ponto em diante, indicaremos como as relações entre Ciência e Religião suscitam diversas questões às instituições escolares e seus agentes e, mais especificamente neste trabalho, à educação de nível básico no Brasil, país notadamente herdeiro e cenário de muitas denominações religiosas. Além disso, em vista da trajetória dos pesquisadores e da maior afinidade com contextos relativos ao Ensino de Ciências, utilizaremos o caso desta disciplina como a principal exemplificadora dos argumentos aqui estabelecidos em relação ao tema da ciência e religião em sala de aula de uma maneira geral.

Inevitavelmente, nos mais diferentes ambientes educacionais, como a escola, professores/as se veem surpreendidos por desafios de natureza epistemológica, axiológica ou atitudinal em relação ao ensino de determinados conteúdos científicos aos estudantes. Dentre as muitas causas possíveis para este fenômeno, a relação entre Ciência e Religião pode vir a ser destacada quando este desafio surge essencialmente do conflito entre o conhecimento científico apresentado e as concepções prévias adquiridas pelos estudantes em sua formação religiosa.

Referentes não somente ao universo de estudantes<sup>11</sup>, estes conflitos são muitas vezes bastante particulares a determinados campos de conhecimento, por estarem comumente vinculados a seus respectivos temas de interesse. Em relação ao Ensino de Ciências especificamente, temas como o aborto, eutanásia, sexualidade, origem e evolução da espécie humana são apenas alguns dos mais diversos exemplos de polêmicas que provocam este encontro de implicações tanto éticas, como morais, aos sujeitos envolvidos (RAZERA, 2008).

Ao pensarmos sobre a relação entre Ciência e Religião na escola e, de forma peculiar em escolas brasileiras, devemos pontuar que, para além da evidente complexidade imanente

---

<sup>11</sup> Sobre as relações entre a formação científica e formação religiosa em docentes, ver Sepulveda e El-Hani (2003).

ao tema, a dimensão religiosa no Brasil ganha também um aspecto particular nesta reflexão em vista da grande diversidade de denominações religiosas no país (ANDRADE, 2009). Desta forma, devemos discutir com maior ênfase as práticas ou manifestações religiosas que denotam aparentemente maiores desafios concernentes ao encontro entre Ciência e Religião, por estarem frequentemente vinculadas a uma relação de conflito, ou seja, aquelas de caráter fundamentalista/literalista<sup>12</sup> (SANTOS, 2012).

Questionados sobre este “encontro de mundos” na escola, muitos professores/as mostram-se preocupados em relação aos possíveis saberes, valores e atitudes veiculados pelo discurso científico, que podem estar em aparente conflito com o de seus alunos/as. Como salienta Razera (2007), a posição de dar apenas o tratamento científico ao tema em absoluto já não basta, em lugar disso devemos ser responsáveis por apresentar o conjunto total de valores e ideologias em voga a fim de propiciar o desenvolvimento moral dos estudantes. Logo, entendemos que, segundo o autor, a aplicação deste tratamento pedagógico aos conteúdos não só deve permear aqueles conhecimentos ditos científicos, mas também todo o conhecimento religioso apresentado pelos estudantes.

Outros autores, influenciados grandemente por teorias construtivistas, já procuram destacar que a complicada via de conciliação entre a educação científica e as concepções prévias dos estudantes percorre um debate sobre o encontro de visões de mundo muito vezes antagônicas entre si. Tomando como exemplo o debate de maior renome entre os pesquisadores de ciências, percebemos que a discussão por detrás do ensino da Teoria da Evolução não se resume a apenas um conflito de teorias acerca da explicação do surgimento dos seres vivos, mas também, como salientam Sepulveda e El-Hani, um debate em torno das:

[...] questões relativas à diversidade de estruturas conceituais que os diferentes domínios do conhecimento humano nos oferecem para entendermos o mundo; aos limites, à validade e ao estatuto de verdade de cada uma destas estruturas; e aos seus desacordos acerca da estrutura fundamental da realidade e do modo como devemos abordá-la (SEPULVEDA; EL-HANI, 2003, p. 89).

Dito isto, percebemos que o ensino de evolução, assim como de outros temas em meio ao Ensino de Ciências, pode ensejar relações opostas entre diferentes pressupostos metafísicos e epistemológicos, resultando na construção de barreiras epistêmicas (SANTOS, 2012) à formação científica dos estudantes. Além disso, tendo como alvo também uma educação

---

12 Segundo Santos (2012), o termo fundamentalista refere-se aos sistemas de crenças que não aceitam revisão crítica e tomam-se como possuidores de verdades absolutas e superiores, enquanto o termo literalista refere-se àqueles que postulam sua verdade de acordo com o conteúdo de seus respectivos livros sagrados, interpretados sem qualquer tipo de revisão crítica e literária, no âmbito histórico ou cultural.

científica que não obstrua a formação moral e ética de seus alunos/as, devemos salientar a importância destas reflexões em situações onde os estudantes possam agir segundo o princípio do desvelamento de valores e ideologias sobre os diferentes tipos de conhecimentos postos em debate na escola.

## **EDUCAÇÃO SEXUAL E DE GÊNERO**

A dimensão da sexualidade, percebida aqui como uma construção humana, contingente a aspectos históricos, políticos e culturais, assim como seu processo de reprodução social por meio de práticas e discursos, denominado Educação Sexual (CARVALHO, 2009), é tópico de elevada importância no meio educacional formal e não formal. Discutir o sexo, e principalmente sobre o corpo sexualizado ao longo da história, remete a sociedade a contundente afirmação e reflexão de que vivemos constantemente sob discursos que constroem prazeres, desejos e afetividades sobre o corpo.

Analisando o inicial desenvolvimento de práticas em Educação Sexual nas escolas no Brasil ao final do século XX, é notório como esta foi de início majoritariamente atribuída aos professores/as de ciências/biologia (CARVALHO, 2007), entre o rol das disciplinas escolares. Assim, contextualmente à época de seu surgimento, Carvalho (2007) argumenta que esta relação surge da rápida aderência das escolas à abordagem médico-higienista a respeito do corpo (predominante na Educação Sexual neste período) em sintonia aos conteúdos biológicos já trabalhados por professores/as de ciências. Segundo Silva e Barzano (2014, p. 1689), “como era de se esperar, a Educação Sexual adquirindo não só uma linguagem específica requereu também a presença de seus atores específicos: professores/as de ciências e biologia “autorizados” a falar sobre Educação Sexual”.

Com o crescimento da Educação Sexual, Silva e Megid Neto (2006) apontam que, reforçada através de sua curricularização nas escolas como Tema Transversal, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o antigo domínio da abordagem médico-higienista adquire hoje uma importante mudança ao concorrer com diversas outras abordagens, tornando o cenário antes tido como homogêneo agora um domínio polimórfico.

Em conjunto ao debate acerca da sexualidade nas escolas, reconhecemos também que outro tema foi sendo crescentemente acoplado ao debate da Educação Sexual por sua íntima proximidade às questões da Sexualidade e pelo evidente enriquecimento do tema em questão: O Gênero. Tido como principal categoria histórica aos movimentos sociais feministas na contestação da naturalização do feminino às imagens de fragilidade e submissão construídas



socialmente, o Gênero deve ser considerado como um importante aliado aos objetivos da Educação Sexual.

O surgimento do termo, de maneira semelhante aos estudos mais recentes sobre a sexualidade humana<sup>13</sup>, nasce da constatação que também o corpo é alvo de assertivas que reforçam a determinação de papéis sociais diferenciados a homens e mulheres, neste caso, a determinação de desigualdades nas funções sociais por diferenças biológicas. No caso das mulheres, por exemplo, percebemos que historicamente estas tem tido, em nossa sociedade, uma identidade e papel social construídos sob a forma das dimensões biológicas da mulher, processo pelo qual o ser “não nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Deste modo, durante quase toda a história da humanidade ocidental, a condição feminina universal foi a de utilizar o seu corpo, composto essencialmente por seu aparato reprodutivo e gestatório, de maneira ‘natural’ à perpetuação da espécie: as mulheres desempenham seu papel na sociedade ao ser mãe. A fim de contestar os ditames biológicos e culturais produtos de uma categorização exclusivamente sexual, os movimentos de investida das teorias feministas, a partir das décadas de 1960 e 1970, recorrem a reformulação do termo Gênero, para: de sua antiga utilização na caracterização da aparente essência natural dos corpos (masculino e feminino), para um novo significado que abarcaria um conjunto de indagações sobre as construções sociais que determinam papéis sociais a homens e mulheres.

Deste ponto em diante, o debate em torno das relações entre corpo-sexualidade-gênero, sobretudo a partir da década de 80, foi ganhando cada vez mais espaço e sintonia. Naturalmente, este debate também chega as escolas e toma seu espaço no currículo, através de diferentes caminhos: livros didáticos, políticas educacionais, parâmetros curriculares e é claro, através da iniciativa dos próprios professores/as.

Neste estudo, assumimos que esse movimento de articulação entre a Educação Sexual e os Estudos de Gênero constituem hoje uma unidade bastante profícua aos educadores. Deste modo, em meio às diferentes práticas escolares denominamos esse domínio híbrido a partir do termo *Educação Sexual e de Gênero*.

Apesar do crescimento significativo deste campo e da crescente heterogeneidade das práticas que envolvem a Educação Sexual e de Gênero, as pesquisas nacionais ainda apontam

---

13 Ao refletirmos sobre a palavra sexualidade, mencionada anteriormente, devemos ter em mente que essa é carregada de diferentes interpretações. Durante grande parte da história humana, a sexualidade era tida como algo natural e universal a todos. Segundo Louro (2000), a concepção da sexualidade como algo natural advém da noção de relação entre corpo e sexualidade, o corpo como base de nossas sexualidades, sendo esse o princípio fundador que nos tornaria igual em uma só sexualidade. Neste estudo, adotamos a compreensão mais recente de que o corpo é significado por culturas e sociedades, desde sua própria constituição até seus inúmeros usos, como aqueles inseridos no campo da sexualidade humana.

que, na maioria dos casos, os professores/as que realizam a Educação Sexual e de Gênero no Brasil ainda carecem de uma formação adequada no tema, fator preponderante das inúmeras dificuldades na sua prática pedagógica.

A fim de diagnosticar a pluralidade de abordagens relativas exclusivamente a Educação Sexual no Brasil, Furlani (2011) consegue categorizar em sua obra ao menos oito diferentes abordagens contemporâneas de “Educação sexual na sala de aula”, são estas: biológico-higienista, moral-tradicionista, terapêutica, religioso-radical, dos direitos humanos, dos direitos sexuais, emancipatória e *queer*.

Em meio a heterogeneidade das práticas, apontamos também um outro dado bastante interessante ao tema de nossa pesquisa: o desenvolvimento e crescimento das práticas escolares que procuram enfatizar os diversos enlaces inerentes à Educação Sexual e de Gênero com muitos outros aspectos fundamentais da subjetividade humana, como a dimensão religiosa, fortemente evidenciada em nosso país (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009). Assim, juntando-se paralelamente a outros temas polêmicos no currículo escolar das disciplinas ditas científicas, (como a discussão acerca do evolucionismo versus criacionismo) a Educação Sexual e Gênero começa a ganhar visibilidade como mais uma relevante questão ao debate em torno das questões relativas à relação entre Ciência e Religião na escola.

Dito isto, Mello *et al.* (2009), percebendo o forte pertencimento religioso presente na sociedade brasileira e negando qualquer tipo de reducionismo em meio à miríade de denominações religiosas, aponta que a veiculação de elementos comuns à moral religiosa brasileira em cenários escolares é por muitas vezes oposta aos princípios veiculados em práticas de Educação Sexual e de Gênero. Tomando como exemplo os elementos particulares à dimensão axiológica e atitudinal inerentes às abordagens emancipatória e *queer*, é notável a forte oposição destas aos preceitos religiosos cristãos exemplificados por Simões Neto *et al.* (2009, p. 272), quando o mesmo afirma que: “como consenso geral entre as lideranças religiosas está o acordo de que a sexualidade deve ser vivenciada de forma monogâmica e dentro do casamento, ou melhor, em uniões estáveis com um parceiro”.

Além deste aspecto normalizador sobre um modelo esperado de vivência da sexualidade, é de conhecimento público que os constituintes das relações entre os sujeitos em diversas religiões ainda seguem, de forma restrita, a normalização de casais heterossexuais, denotando como efeito a não aceitação de grupos que compõem a grande diversidade sexual em nosso país. Desta forma, em escolas, iniciativas veiculadas pelo MEC de combate à homofobia (tema emergente em muitas abordagens em Educação Sexual) ainda são postas como alvos de ataques por grupos religiosos que caracterizam a homossexualidade como uma

transgressão aos preceitos divinos da criação, i.e., à constituição do casal formado por um macho e uma fêmea (OLIVEIRA, 2011).

Em vista deste tensionamento de preceitos morais entre Religião e as recentes abordagens da Educação Sexual e de Gênero no Brasil, alguns autores já começam a buscar alternativas ao diálogo entre as duas esferas. Segundo Silva et al. (2008, p. 691), o diálogo com a Religião deve seguir o reconhecimento da incompletude da mesma, ou seja, “o diálogo com as comunidades religiosas no campo da promoção da saúde sexual deverá significá-las e incorporá-las como sujeitos de direitos e compreendê-las também como sujeitos religiosos, lançando mão da hermenêutica diatópica”. Compreendendo a importância deste diálogo com a religião, entendemos que esta possível via de justificação também é útil às tentativas de pesquisadores em reforçar a necessidade do tratamento ético na escola dos diferentes sistemas morais advindos da relação entre Ciência e Religião em meio à Educação Sexual.

De fato, acreditamos que a recomendação de Silva et al. (2008), citada anteriormente, por si só é capaz de exemplificar um princípio geral em relação ao início de tentativas de diálogo entre Ciência e Religião: a constatação de que a Religião é uma manifestação humana, assim como a Ciência, e que deste fato devemos salientar suas limitações a partir do reconhecimento da própria limitação da natureza humana (FISCHMANN, 2008).

Não obstante o referido argumento ser interpretado como uma tentativa de depreciação à esfera religiosa, a retomada deste pertencimento religioso mais próximo à própria natureza humana é um argumento poderoso que perfaz até mesmo os posicionamentos de alguns religiosos, como o frade dominicano Frei Betto, que explica: “É nos humanizando que nos divinizamos. E os valores anunciados por Jesus não são valores cristãos, não são valores do Evangelho, são fundamentalmente valores humanos que, pela ótica da fé, ganham caráter transcendente” (BETTO; GLEISER, 2011, p 69).

Finalmente, a partir destas breves reflexões, acreditamos ser possível vislumbrar um pouco das principais questões ao debate concernente à Educação Sexual e de Gênero e, desta forma, trazer à cena maiores discussões acerca deste tópico em meio às pesquisas sobre Ciência e Religião. A seguir, seguiremos o relato desta pesquisa com nossas considerações metodológicas delineando durante o capítulo desde a posição filosófica assumida pelos pesquisadores até as opções de amostragem, coleta e análise dos relatos obtidos dos professores/as entrevistados.

## CAPÍTULO 2

### INTERCURSO METODOLÓGICO

A ação de imergir em busca da essência das coisas ao procurarmos determinado fenômeno, tarefa basilar a esta investigação, significa mais do que aparenta ser. De fato, o compromisso da fenomenologia de “ir às coisas mesmas”, lançado por seu fundador Edmund Husserl (1859-1938) implica, em poucas palavras, ir mesmo para além do que *aparenta ser* para verdadeiramente buscar o que de fato *é*.

Caminharemos neste capítulo rumo à explanação desta transformação do olhar em direção à atitude fenomenológica, feita por nós enquanto pesquisadores, mas também sugerida a você leitor a fim de melhor compreender este estudo. Além disso, utilizaremos também expressões e termos que talvez pareçam estranhos ou, em alguns momentos, ressignificados em seu sentido original. Esta particularidade linguística é, mais uma vez, uma necessária transformação provocada por nossa filiação ao método fenomenológico, que somente através de um vocabulário particular conseguiu traduzir em palavras uma renovada reflexão filosófica sobre *as coisas, o mundo, a consciência* e seus respectivos *encontros*.

Assim, ao término desta etapa explanatória e também formativa ao leitor não-fenomenológico, daremos início aos meandros que contornam o desenvolvimento da pesquisa qualitativa por um viés fenomenológico e, em seguida, caracterizaremos o cerne da modalidade de pesquisa qualitativa utilizada neste estudo, a *Análise do Fenômeno Situado*. Praticada centralmente no Brasil por Joel Martins e Maria Aparecida Viggiani Bicudo a partir da década de 70, essa vertente de análise pode ser concebida como uma abordagem de pesquisa que ajusta elementos da filosofia de Husserl e Heidegger em torno do caminhar subjetivo (momento de descrição) sobre as coisas para produção das unidades de significado que iluminam o fenômeno propriamente dito (GARNICA, 1997).

Finalmente, concluindo a apresentação deste percurso metodológico, apresentaremos alguns pontos acerca da coleta de dados realizada através de entrevistas, bem como quais critérios foram utilizados na escolha dos entrevistados. Logo, tentaremos dar ao leitor a máxima visibilidade aos pressupostos, ações e intenções que balizaram nosso desenvolvimento em campo e possibilitaram o alcance de nossos objetivos.

### **A relação sujeito-objeto**

Enquanto teoria do pensamento na filosofia, a fenomenologia funda uma corrente de pensadores no início do século XX que irá à busca de renovar o já desgastado debate entre idealistas e realistas acerca da relação entre sujeito e objeto. De fato, os desdobramentos deste debate na época (que continuam até hoje) tinham implicações gigantescas a todo o movimento de intelectuais e pensadores, uma vez que cada lado nessa disputa tentava elucidar “os pressupostos mais gerais do conhecimento científico” que nos ofereceria “a teoria do pensamento verdadeiro” (HESSEN, 1999, p. 13).

E como a fenomenologia consegue inovar e, para os seus defensores, até mesmo superar seus adversários? Inicialmente, Edmund Husserl irá propor em sua época uma redefinição do que seria a consciência do sujeito. Enfaticamente, Husserl retirou a antiga substancialidade e a carga positivista de aprisionamento do objeto na consciência em sua relação com as coisas, para formular um conceito de consciência inteiramente novo: diferentemente do próprio objeto que retém uma materialidade própria, a consciência se torna simples movimento, que de maneira intencional ao mundo é intrinsecamente voltada às coisas, ou seja, a consciência é sempre *consciência de alguma coisa* (HUSSERL; ZILLES, 2008).

Propositamente, elegemos o tema da consciência para darmos início a esta construção de uma atitude fenomenológica à pesquisa, uma vez que a consciência é: “O fundamento de

tudo para Husserl [...], não como um ato, não como um conteúdo, mas como um modo de ver, modo este de ver que é direto, livre de pré-julgamentos”. (BORBA, 2010, p. 99).

Como alertado anteriormente, a consciência, e principalmente o ato de *intencionalidade* desta consciência às próprias coisas, deve ser ressignificada de seu uso comum (ex.: intencionar, como planejamento ou desejo humano) a fim de obtermos sua genuína utilização pela fenomenologia: a consciência não é um espaço, um lugar dentro do sujeito onde teríamos nossas ideias e reflexões como muitos pensaram (ex. Descartes); a consciência é essencialmente um ato intencional em relação a alguma coisa, é intencionalidade, não existe consciência antes ou mesmo fora desta relação com as coisas; além disso, a consciência pode apresentar diferentes intencionalidades assim como há correlativamente no mundo diferentes coisas (SOKOLOWSKI, 2004).

Por mais breves que tenham sido estas afirmações acerca da consciência, arriscamos dizer que um importante sentido, dentre os muitos possíveis sentidos que venham a surgir ao leitor, tenha vindo timidamente à tona: através da fenomenologia e sua definição da consciência como “consciência de”, podemos vislumbrar um indício de um genuíno encontro entre o mundo e o sujeito (ego) através de uma relação reciprocamente estabelecida. De fato, o que almejamos nesta pesquisa e em todas as outras que realizamos é produzir dentro de nossos limites um conhecimento verdadeiro, é conhecer o mundo cada vez mais, o que segundo a ilustração de Hessen (1999) se realiza quando obtemos um encontro frente a frente entre a consciência e o objeto. Na verdade, este talvez seja o maior empreendimento ocasionado pelos fenomenólogos, como Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty na tarefa de mostrar aquilo que se mostra (*fenômenos*) a nós, e por nós, mesmos.

Paralelamente, é imprescindível percebermos que o surgimento do postulado da consciência do sujeito como sempre uma “consciência de” trouxe implicações também à definição do objeto em sua relação com a consciência. Assim, para a fenomenologia e o pesquisador fenomenológico, o objeto é sempre *objeto-para-um-sujeito*, ou seja, o objeto ainda mantém sua substancialidade e materialidade própria, no entanto é sempre correlato de uma consciência que intenciona o objeto. Assim, o objeto pode ser intencionado de diferentes formas, assim como o são nossas possíveis intencionalidades às coisas, como explica Sokolowski:

Se ele é um objeto percebido, nós o examinamos como percebido; se ele é um objeto recordado, agora nós o examinamos como recordado; se ele é uma entidade matemática, nós o consideramos como correlato com uma intenção matemática; se ele é um objeto meramente possível, ou um objeto verificado, nós o consideramos como o objeto de uma intencionalidade que intenciona algo somente possível, ou

uma intencionalidade que intenciona algo verificado (SOKOLOWSKI, 2004, p. 58-59).

Dados estes elementos, é importante ressaltarmos um detalhe no encontro entre a consciência e as coisas que irá evitar possíveis transtornos às nossas seguintes considerações: de início, é preciso ressaltar que o primeiro contato que realizamos com as coisas é feito através de nossas percepções, possíveis obviamente graças aos nossos sentidos sensoriais. Husserl chama esse contato inicial de “experiência corpórea” realizada por um “corpo encarnado” (BICUDO, 2010). Para a fenomenologia husserliana, essa afirmação tem grande valor no que concerne ao nosso contato com o mundo físico, pois é a partir de nossas experiências corpóreas, ou atos perceptivos, que conseguimos chegar à reflexão acerca das coisas e de nós mesmos. A percepção é “uma porta, uma forma de ingresso, uma passagem para entrar no sujeito, ou seja, para compreender como é que o ser humano é feito”. (BELLO, 2006, p. 30).

Daí, o que se segue ao ato de perceber é o momento no qual a consciência, que mais uma vez vai em direção às coisas, produz um ato de intencionalidade particular, que pode ser do tipo imaginativo, fantasioso, analítico, etc. Ambas as ações são realizadas pela consciência, porém denominadas na fenomenologia diferentemente: no momento inicial, quando os sentidos nos proporcionam os atos perceptivos, de *primeiro nível de consciência*, enquanto que o segundo momento, quando acontecem os atos reflexivos, de *segundo nível da consciência* (BELLO, 2006; BICUDO, 2010).

Como percebido até o momento, a consciência é então esse conjunto de operações humanas que intencionam o mundo, através de nossas dimensões: *Físicas*, através dos atos perceptivos; *Espirituais*, através dos atos reflexivos; *Psíquicas*, não mencionadas até o momento, mas que compreendem as reações e emoções realizadas através de atos, como o impulso de beber, comer, sentir medo, etc. (BELLO, 2006). A partir deste ponto, devemos sempre estabelecer este tipo de relação intrínseca entre a consciência e as coisas para partimos em direção à definição do que seria então o *fenômeno* propriamente dito, e sua centralidade para a própria fenomenologia husserliana.

## **O fenômeno**

Husserl, convicto de sua proposta de relação renovada entre a consciência e as coisas, discutida anteriormente, irá propor o abandono da clássica utilização da palavra *fenômeno* na filosofia por Platão, Hume, Kant, etc., definida por sua oposição ao *ser* (a coisa em si; a

essência; *eidós*), para significá-la como *aquilo que podemos ter consciência* (HUSSERL; ZILLES, 2008).

Mas, o que isto quer dizer? Ou, mais enfaticamente, como isso muda o jogo? Primeiro, e talvez mais importante: Husserl não abandona a procura do *ser*, a essência de determinada coisa, mas enaltece em contrapartida os fenômenos. Não obstante, a fenomenologia husserliana argumenta que o valor dos fenômenos, quando acessados diretamente pela consciência, está em justamente possibilitar o encontro às coisas mesmas, uma vez que estas se manifestam através dos fenômenos, ou seja, o *ser* e os fenômenos são inseparáveis (HUSSERL; ZILLES, 2008). Segundo: longe das armadilhas de um relativismo subjetivo, ou talvez de uma alcunha de psicologia descritiva das vivências, a fenomenologia em Husserl pretende ser entendida como *fenomenologia transcendental*, cuja tarefa básica é retirar-se dos aditivos naturalísticos e empíricos impostos à consciência e percorrer um caminho que permite “dissolver o ser na consciência, isto é, permite que o ser (ou ente, ou melhor, o “ser do ente”) se torne consciência” (GALEFFI, 2000, p. 19). Terceiro: apesar da afirmação de que o fenômeno é aquilo que se mostra, não podemos abdicar de um *método* fenomenológico de busca e análise destes fenômenos, sistematizado por Husserl em duas etapas: a *redução eidética* e a *redução transcendental* (BELLO, 2006), ambas tratadas com mais detalhes adiante.

Assim, devemos alertar ao leitor a ingenuidade de alguns ao interpretar que “aquilo que se mostra” será obviamente aquilo que percebemos ou aparece a nós de imediato, uma vez que segundo Heidegger:

Justo o que não se mostra diretamente e na maioria das vezes e sim se mantém velado frente ao que se mostra diretamente e na maioria das vezes, mas, ao mesmo tempo, pertence essencialmente ao que se mostra diretamente e na maioria das vezes a ponto de constituir o seu sentido e fundamento. (HEIDEGGER, 1988, p. 66 apud GALEFFI, 2000, p. 26).

Assim como Heidegger argumenta que é necessário ir em busca do ser através daquilo que temos consciência e que se mostra, muitos fenomenólogos apontam o mesmo objetivo em vista de uma razão que pode ser considerada até bastante simples em um primeiro momento: a *atitude natural*. Segundo Sokolowski (2004), a atitude natural é uma postura padrão dos sujeitos, em que reconhecemos a existência do eu (ego) e o restante das coisas, neste caso os objetos e o próprio mundo, “o contexto maior de todas as coisas”, em uma relação sustentada na crença fundamental e inata que de fato as coisas (e o próprio mundo) existem tal como elas são, ou seja, em suas manifestações.



Portanto, a atitude natural nos impede em um primeiro momento de perceber analiticamente que temos intencionalidades em relação às coisas, de diferentes tipos inclusive, e que estas determinadas coisas são *correlatas de nossas intencionalidades*, dito de outro modo, na atitude natural rotineiramente apenas direcionamo-nos diretamente aos objetos, às suas manifestações, sem qualquer reflexão filosófica ou fenomenológica sobre a distinção radical entre o que *é* (essência) e o que aparece (manifestações). Ironicamente, a ingenuidade desta crença, que se mantém imanente na atitude natural, guarda em si muitos dos elementos que são necessários ao movimento rumo à atitude fenomenológica em seu primeiro passo: a *epoché*, tratada a seguir.

### **A construção da atitude fenomenológica**

Diante da constatação de que vivemos através de um posicionamento ou atitude natural em relação às coisas, Husserl nos indica como primeiro passo em direção à atitude fenomenológica o abandono momentâneo de nossas crenças acerca do mundo e das coisas, ou seja, a *epoché*:

[...] redução, suspensão ou retirada de toda e qualquer crença, teorias ou explicações existentes sobre o fenômeno. Abandonar, ou deixar de lado, por enquanto, os pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos a priori a fim de permitir o encontro do pesquisador com o fenômeno (FINI, 1994, p. 27).

Essa suspensão ou neutralização das intenções na atitude natural é justamente o processo que permite compreender muitas das afirmações feitas até o momento neste texto, uma vez que necessitamos nos afastar de nossas crenças naturais ou empíricas a fim de refletir sobre a consciência, as coisas, o mundo e a atitude natural do sujeito.

Além disto, a *epoché* representa simultaneamente uma ação de “destacamento” do fenômeno investigado de seu respectivo cenário (BICUDO, 2010, p. 32). Por mais evidente que seja, é necessário pontuarmos que o principal motivo que nos leva a esta ação nasce do princípio de que fenômenos não ocorrem isoladamente, e nem tampouco carecem de semelhantes à sua volta. Por sua vez, dado o objetivo de pesquisa, o isolamento do fenômeno é então favorável ao pesquisador em sua respectiva análise.

Assim, a necessidade deste movimento em torno da *epoché* engloba a compreensão de que apenas nos afastando da atitude natural rumo a um “ponto de neutralidade” direcional ao fenômeno é que podemos contemplar nossas intencionalidades ao mundo e prosseguir rumo a uma análise fenomenológica acerca das coisas, rumo a um conhecimento transcendental:

Isto é, um conhecimento capaz de pôr em suspeição o seu próprio modo de conhecer. Portanto, um conhecimento capaz de duvidar de si mesmo e de tornar-se o lugar de alcance das formas a priori da sua constituição, através da “suspensão” de todos os dados empíricos que, então, se mostram fenômenos da consciência, mas não a própria consciência (GALEFFI, 2000, p. 21).

Com base nesta perspectiva, dá-se aí a necessidade do primeiro passo em torno do método fenomenológico de análise das coisas que já começa com a *epoché* (com o respectivo abandono da atitude natural e o destacamento do fenômeno) e prossegue na conseqüente ação de redução eidética.

A redução eidética ou redução ao *eidos* (ideia, essência), parte necessariamente do princípio de que nós, seres humanos, somos capazes de intuir o sentido das coisas ao nosso redor através da consciência, e que justamente através desta possibilidade, universal a todos os sujeitos, podemos chegar à essência do que é percebido. Por essência, entendemos justamente aquilo que deve ser, que é necessário, “uma característica que seria inconcebível para a coisa ser sem ela”. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 191). Deste modo, a redução eidética caracteriza-se por esta ação rumo à essência das coisas no mundo através de seu sentido à consciência intencional, portanto indo exatamente através daquilo que se mostra ou manifesta-se à consciência, ou seja, o fenômeno (BELLO, 2006).

De fato, salientamos ao leitor que a redução eidética deve ser entendida e justificada sempre em consonância com os pressupostos iniciais que indicamos no início deste tópico em relação à natureza da produção do conhecimento proposto pela fenomenologia. Portanto, a estrutura da consciência intencional imbricada à relação fenômeno-percebido já discutida anteriormente é diretamente produtora de uma sustentação em torno da busca da essência pelo sentido presentificado no mundo-da-vida<sup>14</sup>.

Por esse destaque à “realidade enquanto vivida” (FINI, 1994, p. 26), bastante própria à fenomenologia, destacamos as palavras de Borba (2010) para significarmos um pouco mais o contexto em que são produzidos os nossos sentidos, ou seja, a dimensão do vivido:

À fenomenologia e à psicologia de base fenomenológica e fenomenológica existencial interessa o vivido na sua manifestação originária, pois só aí conseguimos evidenciar o seu significado como garantia da coexistência humana, já que a essência do homem é a sua existência e a coexistência integra essa essência de maneira indissolúvel (BORBA, 2010, p. 100).

Assim, firmada a centralidade e possibilidade da busca pela essência das coisas, a segunda etapa de redução fenomenológica ou redução transcendental irá buscar desmiuçar as

<sup>14</sup> O mundo-da-vida ou mundo da experiência vivida é um tema central na fenomenologia husserliana. Segundo Struchiner (2007, p. 242), o mundo-da-vida é “o que existe, o que é real, é aquilo que eu experiencio, aquilo que eu vivo”.

investidas da consciência em suas correlações firmadas nos atos de intencionalidade que, segundo Borba (2010, p. 101), possibilitaria um momento de “evidenciação das essências”. Assim, o sentido de transcender desta etapa de redução manifesta-se na assertiva do sujeito enquanto subjetividade primeira dotada de uma consciência capaz de constituir o ser na consciência e que, portanto, é capaz de “dissolver o ser na consciência” como já alertamos anteriormente (GALEFFI, 2000, p. 19).

Assim, conclui-se que a busca à essência revelada através dos próprios atos da consciência consegue finalmente traduzir ao leitor o sentido do famoso jargão fenomenológico de “retorno às coisas mesmas” proposto por Husserl (DA SILVA, 2011): um retorno à consciência que, por ser sempre consciência de alguma coisa, é capaz de revelar os fenômenos. Sem a presença da consciência, não há razão para falarmos em fenômeno, uma vez que o próprio fenômeno é um objeto da experiência humana (CRESWELL, 2007). Finalmente, a renovação do significado de *fenômeno* pela fenomenologia reforça a proposta de retorno às coisas mesmas, tal como um caminho ou símbolo que arremata o verdadeiro sentido (essência) do mundo através de um rigoroso método fenomenológico.

### **A pesquisa qualitativa e a fenomenologia**

Uma vez estando aptos a prosseguir na apresentação deste percurso metodológico após a breve explanação que realizamos sobre os pressupostos da fenomenologia, nos deteremos neste momento a comentar algumas nuances da pesquisa qualitativa em meio à fenomenologia que também reforçarão a escolha da modalidade de pesquisa, a análise do fenômeno situado, ao final do texto.

Inicialmente, é necessário destacarmos que a própria definição de pesquisa qualitativa, bem como o uso de seus respectivos métodos, tem grande afinidade com a proposta fenomenológica em seus ditames ontológicos e epistemológicos acerca do mundo. Como definição de pesquisa qualitativa, adotamos aquela feita por Flick (2009, p. 16), que diz: “a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico [...] parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano”.

Indubitavelmente, os critérios adotados pela pesquisa qualitativa parecem ressoar os princípios da fenomenologia husserliana, como o interesse no mundo-da-vida e o sentido das coisas aos sujeitos, quando respectivamente esta afirma o foco da investigação qualitativa sobre a “construção social das realidades” e as “perspectivas dos participantes”. De fato,

reiteramos nossa interpretação ao citar que o próprio Husserl é bastante claro quando afirma que “todo o conhecimento é em última análise fundado na experiência humana”. (HUSSERL, 1970 apud POLKINGHORNE, 1989, p. 45, tradução nossa<sup>15</sup>).

De maneira geral, podemos afirmar que o consenso em torno do princípio gerador da realidade por um ato eminentemente subjetivo na pesquisa qualitativa e na filosofia husserliana pode ser visto como o grande responsável pela profícua relação presente na construção deste percurso investigativo. Portanto, aqui, a subjetividade é dimensão de valor inestimável, uma vez que: “a subjetividade, nesta abordagem, não é evitada, mas desejada, pois tudo que é objetivo foi antes subjetivo”. (FINI, 1994, p. 26). Por assim dizer, esta emergente singularidade da subjetividade, em meio à pesquisa de viés fenomenológico, também transforma e radicaliza até mesmo os termos utilizados durante a nossa escrita.

O par de termos objeto/observado, majoritariamente utilizado em pesquisas quantitativas e até mesmo em algumas pesquisas qualitativas, inutiliza-se aqui por sua conotação positivista da realidade, sendo substituído pelo par fenômeno/percebido em sua evidente enunciação da interdependência entre sujeito e mundo-da-vida (BICUDO, 2011). De maneira semelhante, agora em relação à origem epistêmica do *corpus* de análise proposto neste estudo acerca das vivências dos sujeitos investigados, o que poderia antes ser denominado como produto de uma “apreensão subjetiva” dos entrevistados, parece-nos aproximar mais, agora por uma determinação fenomenológica, de perspectivas resultantes da “interação subjetiva” entre estes que intencionam e os fenômenos que se mostram à consciência.

De fato, para além dos termos ou expressões utilizadas, é necessário compreendermos antes que essa *subjetividade* carrega em si um fundamento substancialmente diferente na pesquisa qualitativa de viés fenomenológico. Bicudo (2004), ao diferenciar a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa de viés fenomenológico é bem clara ao destacar que dois elementos são essenciais nesta demarcação: a intencionalidade e a renúncia à atitude natural. Segundo a autora, a representação da consciência como intencionalidade juntamente com a abdicação à atitude natural que possibilita expor o movimento da consciência às coisas, tornando-as *correlatos* de uma consciência, são os principais demarcadores de uma pesquisa qualitativa segundo uma abordagem fenomenológica.

Mas afinal, como estes demarcadores tornam-se representativos na pesquisa qualitativa? Como a noção de consciência, representada através de seu movimento ou

---

15 “All knowledge is ultimately grounded in human experience”. (HUSSERL, 1970 apud POLKINGHORNE, 1989, p. 45).

intencionalidade, por uma perspectiva fenomenológica, produz uma pesquisa fenomenológica? Segundo Polkinghorne (1989), ao realizarmos uma pesquisa fenomenológica devemos estar cientes de que nossa meta é justamente produzir descrições precisas e sistemáticas do sentido que constitui a atividade desta consciência. Portanto, ainda segundo o mesmo autor, o investigador deverá seguir três procedimentos nesta empreitada: 1 – A realização da coleta de um certo número de descrições da experiência (ou fenômeno) investigada através de pessoas que as tiveram ou ainda as têm; 2 – A análise destas descrições, de maneira a alcançar quais de seus constituintes ou elementos comuns as tornam exatamente o que elas são; 3 – A produção de um relato de pesquisa que forneça uma clara e precisa descrição desta experiência, de maneira que seus leitores tenham a impressão de entendê-las ainda melhor que os próprios sujeitos que as relataram.

Com base nesta perspectiva geral de pesquisa, destacamos ainda que é necessário desmiuçarmos mais o nosso lugar dentro desta caminhada teórico-metodológica, uma vez que esse horizonte aparentemente comum em meio ao método fenomenológico pode seguir por diferentes resultados a depender dos objetivos e posicionamentos teóricos dos pesquisadores.

Desta forma, pontuamos que a direção que seguimos neste estudo será norteada pela pesquisa em meio à *Fenomenologia Estrutural*, ou seja, aquela que busca pela estrutura do fenômeno (BICUDO, 2011). A modalidade de análise estrutural é fundamentada na abordagem fenomenológica psicológica, transcendental ou empírica, que tem como foco a descrição das experiências dos participantes e não sua interpretação ou compreensão, tal como visto na abordagem hermenêutica (FINI, 1994).

Com base na respectiva demarcação, utilizaremos as palavras de Holanda (2006, p. 370-371), que busca sintetizar a pesquisa fenomenológica empírica como: “um retorno à experiência para obter descrições compreensivas que darão a base para uma análise estrutural reflexiva criando um retrato da essência da experiência”. Assim, ressaltamos, a fim de evitarmos uma aparente contradição, que o autor no trecho citado menciona o caráter *compreensivo* em torno apenas do conteúdo das descrições, e não da essência do fenômeno em si, que por sua vez é então representado de modo eminente tal como um quadro ou retrato desvelado. De fato, a menção a uma “análise estrutural reflexiva”, também citada pelo autor, é o que irá aglutinar e dar coerência às etapas de análise descritas à frente, onde detalharemos em maiores detalhes os passos realizados até o desvelamento da essência ou estrutura do fenômeno investigado.

Com base nestas considerações, concluímos que percorremos esta pesquisa tal como aqueles atentos aos fenômenos que se mostram, motivados pelo interesse de alcançar o

fenômeno escolhido em torno do “que ele é” a partir de seu sentido, e não apenas de como ele acontece ou quais seus conteúdos (FINI, 1994). Obviamente, vale ressaltar que a escolha pela modalidade de *Análise do Fenômeno Situado* também foi condizente aos princípios defendidos pela respectiva corrente de pesquisa, dentre as muitas outras possíveis em meio à pesquisa de natureza fenomenológica.

Finalmente, salientamos também que as experiências relatadas pelos sujeitos através da análise estrutural irão ser denominadas em nossa análise como *vivências* ao fenômeno. Esta particularidade, comum em pesquisas de abordagem fenomenológica, destaca o consenso de que os relatos dos sujeitos situados sobre o fenômeno descrevem uma realidade experienciada que ultrapassa a experiência empírica sensorial por estarem em um posterior desenvolvimento no fluxo dos atos de consciência destes próprios sujeitos (BICUDO, 2011). A fim de tornarmos claro este ponto, enfatizamos ao leitor não-fenomenológico que há uma clara distinção entre “olhar alguma coisa” e “ver alguma coisa”<sup>16</sup> e que, desta forma, queremos apontar que as vivências mencionadas anteriormente serão sempre mais do que atos sensoriais em si, uma vez que seguem em direção aos atos perceptivos e reflexivos da consciência.

### **A Análise do Fenômeno Situado**

A análise do *Fenômeno Situado* (MACHADO, 1994), também denominada de *Análise da Estrutura do Fenômeno* (MARTINS; BICUDO, 1994), é uma modalidade de pesquisa qualitativa fenomenológica onde escolhemos um tema, um fenômeno, em busca de sua essência ou estrutura. Assim, o fenômeno, uma vez posto em suspensão (epoché) pelo pesquisador, tornar-se-á alvo de consecutivas análises através de sua manifestação nas descrições dos sujeitos que o descrevem (GARNICA, 1997).

Por tratar-se de ir à procura do fenômeno sempre em relação ao sujeito que o vive e o intenciona, a análise do fenômeno é essencialmente norteadada pela procura de *significados* nas descrições dos sujeitos que tematizam as situações onde o fenômeno é vivenciado (MARTINS; BICUDO, 1994). Uma vez de posse destas descrições, obtidas através de entrevistas, por exemplo, é dado o momento da análise através de diferentes etapas, que podem ser agrupadas em dois momentos gerais: a *Análise Ideográfica* e a *Análise Nomotética*.

A *Análise Ideográfica* (GARNICA, 1997; MACHADO, 1994) compreende resumidamente os seguintes passos: primeiramente, o pesquisador realiza uma série de

---

16 “O ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado”. (ZAMBONI, 1998, p. 54).

leituras prévias de todos os relatos vivenciados pelos sujeitos, a fim de aproximar-se o máximo possível do sentido das vivências relatadas. Desta forma, enquanto lê, o pesquisador realiza gradativamente o momento da análise ideográfica ao procurar por unidades de significado no texto, ou seja, por partes significativas em relação à interrogação do fenômeno investigado. Por esta procura, segundo Machado (1994), o pesquisador não somente torna-se um descobridor de significados, mas também criador a partir de seu próprio modo subjetivo de compreender, em outras palavras, esta ação ocorre tal como:

[...] uma imersão empática no mundo da descrição, onde o pesquisador procede em direção à intersubjetividade ou ao momento em que os mundos pesquisador/pesquisado se interpõem em áreas que se tocam e se interpretam. O pesquisador busca acesso ao mundo-vida e ao pensar do sujeito (MACHADO, 1994, p. 40-41).

Assim, após o “destacamento” destas unidades, o pesquisador segue transcrevendo-as em uma linguagem apropriada ao discurso educacional, a fim de produzir ao final deste momento o agrupamento destas unidades em categorias abertas através de uma redução fenomenológica (redução eidética, já discutida anteriormente), ou seja, “a ação de transcender a multiplicidade dos diferentes aspectos do fenômeno olhado e compreender aquilo que lhe é essencial”. (MACHADO, 1994, p. 41).

Em seguida, inicia-se a *Análise Nomotética*, momento no qual busca-se a generalidade do fenômeno ou sua estrutura geral (GARNICA, 1997; MACHADO, 1994): uma vez agrupadas, as unidades de significados inicialmente serão analisadas comparativamente entre si, com base em suas possíveis divergências e convergências ao pesquisador. Desta forma, os resultados desta análise seguem o princípio de que as primeiras irão indicar o produto das percepções individuais dos participantes, enquanto as segundas apontam em direção à conformação da estrutura geral do fenômeno almejada pela investigação (MACHADO, 1994). Em seguida, o pesquisador através destas reduções (redução transcendental, já discutida anteriormente) busca ir aprimorando cada vez mais suas categorias, em um curso de crescente generalidade até a o momento de chegada a “uma perspectiva do fenômeno, dado seu caráter perspectival”. (GARNICA, 1997, p. 117).

De fato, conclui-se assim que a modalidade de pesquisa busca inicialmente ir de encontro às descrições individuais, como modos possíveis e legítimos de acesso ao fenômeno, para em seguida formular através da Análise Nomotética um caminho à generalização em torno das convergências explicitadas. Daí, segue-se a (in)conclusão final do *desvelamento* da estrutura do fenômeno ou essência por um procedimento que não busca determiná-la; já que

tal intento é praticamente impossível visto a compreensão fenomenológica do próprio ser, sempre em abertura, como visto aí no mundo.

### **Sujeitos da Pesquisa e Método de Coleta**

Como primeiro passo em busca dos sujeitos que relatariam as vivências do fenômeno investigado, selecionamos nesta pesquisa os professores/as que antecipadamente declaravam ter duas especificidades: terem vivências em Educação Sexual em escolas e o interesse/vivência sobre o tema da pesquisa (fenômeno) por motivos diversos. Este primeiro filtro, em meio ao grande número de professores/as convidados à pesquisa, foi desenvolvido através destes requisitos à participação explicitados no convite enviado aos professores/as, ora feito por e-mail em alguns casos, ora por telefone em outros.

Em sua maioria, os professores/as convidados já tinham estabelecido algum contato prévio com pelo menos um dos pesquisadores deste estudo no passado por meio do convívio comum em instituições acadêmicas, escolares ou de desenvolvimento à pesquisa nos temas da Educação e/ou da Educação Sexual/ de Gênero. Desta maneira, a identificação e aproximação a estes sujeitos foi facilitada através dessa “rede de contatos” já existente entre pesquisadores e convidados. Além disso, essa mesma rede também proporcionou em alguns momentos a descoberta de outros possíveis candidatos que não estavam ao alcance dos pesquisadores: à medida em que os professores/as conheciam a proposta do estudo estes também sinalizavam outros possíveis sujeitos que se adequavam ao perfil desejado e que conseqüentemente iam expandindo a nossa rede.

Assim, a amostragem dos professores/as convidados à pesquisa foi desenvolvida com base na amostragem da pesquisa qualitativa do tipo *propositada estratificada* ao fenômeno investigado, ou seja, aquela onde há a composição de subgrupos de amostragem pelos pesquisadores de modo a permitir uma posterior comparação entre estes (FLICK, 2009). Esta escolha pela formação de subgrupos foi realizada no intuito de garantirmos uma meta explícita pela busca da maior heterogeneidade possível de nossa amostragem. Portanto, ratificamos este intento com base nas considerações de Fini (1994), quando alerta que o pesquisador fenomenológico deve procurar por qualidade diferenciada de percepções, e não a maior quantidade destas, uma vez que o próprio pesquisador, ao deparar-se com um determinado número de descrições, já as têm como equivalentes, dando-se por satisfeito.

Para o desenvolvimento destes subgrupos, utilizamos o critério de “Capacitação formal acerca da Educação Sexual” nas seguintes categorias: Formação especializada ao tema



(G1); Formação inicial ao tema (G2); Formação não declarada ao tema (G3). Segundo este critério, desenvolvido nesta pesquisa, as categorias exemplificam os seguintes aspectos: formação especializada (G1), em relação ao professor que efetivou sua capacitação em cursos/disciplinas/oficinas voltados explicitamente à Educação Sexual com carga horária superior a 60 h; formação inicial (G2), em relação ao professor que efetivou sua participação em cursos/disciplinas/oficinas voltados explicitamente à Educação Sexual com carga horária igual/inferior a 60 h; formação incipiente (G3), em relação ao professor que não declarou sua participação em cursos/disciplinas/oficinas voltados explicitamente à Educação Sexual.

Após a realização de todas as entrevistas e análise dos perfis dos professores/as participantes de cada subgrupo, os subgrupos constituíram as seguintes especificidades:

- G1: Professores/as que declararam a participação em disciplinas/cursos/oficinas sobre Sexualidade e Gênero na Educação e atuantes em recorrentes pesquisas/ações escolares voltadas ao respectivo tema.
- G2: Professores/as que declararam a participação esporádica, de maneira obrigatória/optativa, em disciplinas/cursos/oficinas voltadas à Sexualidade e/ou Educação Sexual;
- G3: Professores/as que declararam a não participação em disciplinas/cursos/oficinas sobre Sexualidade e Gênero na Educação.

De fato, queremos salientar ao leitor que a formação destes subgrupos, sob o critério de capacitação do professor ao tema, não busca implicar no posterior julgamento de qualquer significado descrito nas vivências como determinado a este componente, uma vez que o critério foi apenas utilizado como demarcador da heterogeneidade almejada pelos pesquisadores na amostragem de professores/as em relação às diferentes trajetórias profissionais possíveis na Educação Sexual. Além disto, não buscamos denotar nenhum tipo de valoração às vivências descritas por estes professores/as ao adjetivarmos sua capacitação ao tema nos respectivos termos utilizados.

Em relação ao número total de entrevistas realizadas, utilizamos como base a estimativa de Polkinghorne (1989), em que o número total recomendado varia entre o mínimo de 5 até no máximo 25 sujeitos entrevistados. Assim, o número total de entrevistados ao final desta pesquisa foi de 9 professores/as<sup>17</sup>, sendo utilizados apenas 7 destes após a análise preliminar dos relatos. Desta forma, procedemos após a realização final de todas as entrevistas

---

<sup>17</sup> Apesar de próximos ao número mínimo estipulado por Polkinghorne (1989), ressaltamos que cabe em última instância ao pesquisador a determinação do número total de entrevistas. Isto, deve-se ao critério utilizado pelo pesquisador sobre a qualidade das entrevistadas já obtidas pelo mesmo, que mesmo em menor número já podem satisfazer as expectativas do pesquisador em relação ao número de descrições obtidas acerca do fenômeno.

com os convidados à seleção daquelas que preferivelmente destacavam-se mais em sua profundidade e detalhamento das vivências ocorridas.

Utilizamos, como princípio geral de seleção nesta etapa, as considerações de Bicudo (2011) que destaca que a atenção da fenomenologia e da pesquisa nesta abordagem não está em descrever as nuances individuais contidas nas vivências, o que nos indicaria uma preferência em torno de *descrições mais singulares* disponíveis, e sim na estrutura nuclear das mesmas a partir do relatado, resultando, segundo nossa interpretação, na preferência em torno de *descrições mais detalhadas*.

Apesar de próximos ao número mínimo de entrevistas recomendadas, salientamos quão dispendiosa é a empreitada de coleta e análise dos dados ao pesquisador fenomenológico que não pode prescindir de um envolvimento ao mundo-da-vida dos sujeitos da pesquisa (FINI, 1994). A seguir, apresentamos um pequeno quadro com um ligeiro aspecto deste mundo-da-vida, ou seja, algumas das características dos sujeitos entrevistados que visam aproximar o leitor dos sujeitos que em breve terão suas vivências apresentadas em detalhes.

Não falhando com o compromisso ético de conservarmos a real identidade dos entrevistados, o quadro conterà as seguintes características ditas comuns: Gênero, Idade, Formação Acadêmica e “Sobre a Religião”. Obviamente, ocultaremos o nome dos participantes durante toda a escrita, utilizando-se de códigos<sup>18</sup> para apresentá-los individualmente vistos na primeira coluna do quadro. Sobre a formação, a quarta coluna, optamos por apresentar a formação acadêmica a nível de graduação, uma vez que este aspecto é comum a todos os sujeitos como esperado. Finalmente, a característica “sobre a religião”, a última coluna do quadro, indica o posicionamento pessoal dos sujeitos sobre uma possível pertença religiosa. Sobre as respostas desta última característica, alguns dos participantes não declararam informações sobre este aspecto, caracterizados em sua resposta no quadro por um hífen. Além disso, os termos como Teísta, Versátil e Agnóstico foram termos ditos pelos próprios participantes como caracterizações de suas respectivas qualidades em relação a este questionamento.

Todas as informações do quadro foram obtidas a partir de conversas com os entrevistados (diálogos, a própria entrevista, telefonemas...) durante o período de realização desta pesquisa com o respectivo consentimento destes em utilizá-las/divulga-las neste trabalho.

---

18 Apesar de não serem relevantes no momento, salientamos que os critérios utilizados na produção e interpretação destes códigos serão apresentados no início do próximo capítulo.

<b>Participante</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>“Sobre a Religião”</b>
<b>A1</b>	Masculino	30	Psicologia/Licenciatura em Filosofia	-
<b>H2</b>	Feminino	27	Licenciatura em Biologia	Teísta
<b>J3</b>	Masculino	30	Licenciatura em Biologia	Versátil
<b>J4</b>	Feminino	33	Licenciatura em Pedagogia	Ateia
<b>L5</b>	Feminino	35	Licenciatura em História	Ateia
<b>R6</b>	Feminino		Licenciatura em Pedagogia	-
<b>R7</b>	Masculino	33	Licenciatura em Biologia	Agnóstico

Em relação à estrutura das entrevistas, elencamos segundo as considerações de Martins e Bicudo (1994) dois pressupostos básicos da pesquisa fenomenológica para a preparação da coleta de dados nesta etapa:

- Com base na *epoché*, o pesquisador deve se prevenir contra qualquer tipo de preconceção sobre a estrutura do fenômeno que irá vir a ser investigado. Logo, espera-se que as descrições dos sujeitos sejam planejadas e solicitadas de maneira a preservar o vocabulário e expressões dos mesmos.
- Ao deparar-se com o fenômeno, em sua linguagem própria através das descrições, o pesquisador não pode ter como meta a adequação do fenômeno à teorias ou pressupostos pré-existentes.

Assim, as entrevistas foram realizadas com os participantes adotando-se a seguinte estrutura geral: 1 – A câmera para registro audiovisual foi posicionada lateralmente aos entrevistados, fora do campo de visão dos mesmos, de modo a amenizar a presença do equipamento durante a entrevista, que poderia ocasionar um possível desconforto aos sujeitos; 2 - Cultivamos com os professores/as um caráter de conversa informal durante as entrevistas a fim de promovermos maior empatia entre os presentes (SILVA; CARVALHO, 2003), com possível favorecimento na produção de respostas que possivelmente transcorressem por elementos pessoais e íntimos dos sujeitos entrevistados e, finalmente, o uso de uma linguagem própria aos próprios participantes; 3 – O local e horário das entrevistas eram primariamente decididos pelos participantes, favorecendo assim o conforto e a disposição dos mesmos à entrevista; 4 – Os tópicos mencionados na entrevista foram desenvolvidos com base na utilização de um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice A), elaborado previamente pelos pesquisadores.

No próximo capítulo, serão realizadas a apresentação das vivências obtidas através das entrevistas e a consequente análise destas. Primeiramente, apresentamos alguns critérios que utilizamos para a organização da Análise Ideográfica das vivências e o respectivo destacamento das unidades de significado contidas nos textos. Todas estas unidades de significado serão apresentadas em quadros individuais para cada participante após este momento.

Em prosseguimento à análise, apresentamos as reduções fenomenológicas nas quais realizamos o agrupamento das unidades de significado em unidades crescentes intituladas de Núcleos de Significado. Finalmente, o agrupamento das unidades de significado resultará em categorias/temas ditas “finais” que serão discutidas segundo a interpretação dos pesquisadores.

### **CAPÍTULO 3**

#### **AS VIVÊNCIAS EM ANÁLISE**

Como primeira etapa de análise, procuramos realizar a releitura das entrevistas de maneira qualitativamente diferente da anterior, feita durante a etapa de seleção das entrevistas para análise (descrito no final do capítulo dois). Neste momento, a interpretação do texto deveria ser atenta aos significados latentes nas expressões em meio aos sentidos expressos singularmente por cada entrevistado. Além disso, buscamos imergir sobre os momentos de percepções e experiências relatadas de maneira a ir a fundo sobre o que os sujeitos relatavam a partir de nossas perguntas que, cada qual, mostravam por definição do método uma perspectiva própria do fenômeno. Até a conclusão desta etapa, cabia-nos pacientemente exercitarmos a tarefa de imersão empática ao mundo da vida de cada professor através de consecutivas leituras das entrevistas realizadas.

Destacamos que nós pesquisadores também consideramos nossa própria consciência presente na produção dos significados percebidos, pois a leitura interpretativa é antes de tudo um momento de encontro subjetivo entre o pesquisador e o pesquisado (BOEMER, 1994). Assim, cabe dizer que à medida que fomos empreendendo esforços rigorosos para superarmos nossas expectativas e concepções que trazíamos ao fenômeno (*epoché*) fomos alcançando uma proximidade cada vez maior ao pensar dos próprios professores/as. Logo, durante esta interpretação, um dos nossos principais subsídios para a análise foi a conexão estabelecida com os professores/as antes e durante a pesquisa.

Concluído este processo, selecionamos todos os fragmentos/passagens nos textos transcritos que encerravam significados relativos ao fenômeno investigado, as denominadas **unidades de significado**. Ao todo, foram selecionadas das entrevistas transcritas um total de 104 unidades de significado.

Para vias de organização e melhor análise destas unidades de significado, adotamos a sistematização utilizada por Miarka (2008) em seu trabalho, no qual utilizamos os seguintes critérios: As unidades de significado são codificadas por letras e números individualmente; Neste código, da esquerda para a direita, primeiramente observamos uma letra, que representa a letra inicial do nome do professor(a) entrevistado; No segundo campo, um número, único para cada professor, a fim de evitarmos uma possível duplicidade de unidades de significado em casos de professores/as que apresentassem as mesmas iniciais em seus nomes; No terceiro campo, um ponto, para separarmos a codificação relativa ao professor da sequência do código que indica a ordem na qual a unidade de significado surgiu durante a leitura; No quarto campo, como já indicado anteriormente, o número que indica a ordem na qual a unidade de significado surgiu durante a leitura da entrevista do respectivo professor(a). A seguir, um exemplo de uma unidade de significado com a sua respectiva codificação:

<p><b>L5.10</b> - Quando eu falava por exemplo de homossexualidade, tinha um que me falava: <i>Não, mas Deus fez o homem para a mulher e a mulher para o homem</i>. Esse é o argumento mais comum que nós temos, que não é certo, que é pecado.</p>	<p>Código da Unidade de Significado (US):</p> <p><b>L</b> – Inicial correspondente ao nome verdadeiro.</p> <p><b>5</b> – Número correspondente ao professor(a).</p> <p><b>10</b> – Décima unidade de significado encontrada durante a leitura da entrevista do respectivo professor.</p>
---	--

Uma vez codificadas, as unidades de significado seguiram a análise ideográfica sendo interpretadas segundo a análise do pesquisador em seus elementos linguísticos, neste caso, os

vocábulos percebidos no fragmento do texto selecionado, para posteriormente serem reformuladas e expressas na linguagem do pesquisador. A fim de apresentarmos esta etapa interpretativa, organizamos as unidades de significado em quadros separados para cada participante, organizados cada qual da seguinte forma: a primeira coluna referente ao código da respectiva unidade de significado (US); a segunda coluna, o fragmento retirado do texto que encerra a própria unidade de significado; a terceira coluna, as primeiras interpretações do vocábulo contidos na unidade de significado; a quarta coluna, a reformulação da unidade de significado na linguagem do pesquisador produzida em consonância com as primeiras interpretações dos vocábulos. A seguir, um exemplo de uma unidade de significado apresentada no quadro do professora H:

<b>Código da US</b>	<b>Unidade de Significado (US)</b>	<b>Análise Primária de Significados – Vocábulos</b>	<b>US em Linguagem do pesquisador</b>
<b>H2.11</b>	Ele [aluno seminarista] chegou a me perguntar que horas eu ia começar a dar aula de verdade, porque pra ele aquilo não era assunto de aula de verdade.	Aula de verdade: SP <b>Aula padrão</b> Padrão: Modelo estabelecido cuja aprovação por consenso geral ou por autoridade oficial serve de base de comparação	Diz que um aluno seminarista questionou-a sobre sua prática docente em relação ao conteúdo da aula, pois ao aluno este não condizia àquele esperado por ele.

Durante a produção dos quadros foram adotados alguns elementos textuais adicionais necessários à apresentação das unidades de significado e a respectiva análise destas. Como exposto no exemplo acima, o uso de colchetes com um texto interno foi utilizado para indicar informações contidas nas entrevistas que estavam ligadas a US e a complementavam-na, mas que não necessariamente foram ditas naquele exato momento. Além disso, o uso dos colchetes com três pontos foi utilizado em sua indicação usual à língua portuguesa, neste caso, quando optamos por omitir partes do texto que não alterariam o sentido da frase contida na US.

Em relação à análise dos vocábulos apresentadas na terceira coluna, buscamos o significado destes através da consulta ao dicionário Michaelis (2015)<sup>19</sup>. Uma vez sendo

---

19 MICHAELIS. **Dicionário Michaelis Português Online**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 20 out. 2016.

evidente a constante interpretação das US pelos pesquisadores ao longo do trabalho, utilizamos esta coluna para questionarmos as nossas próprias considerações no uso de tais vocábulos. Esta análise prévia dos vocábulos, tal como uma âncora, serviu-nos para estabelecermos assim os usos tradicionais das palavras (MIARKA, 2008). Em ocasiões onde os vocábulos apresentavam significados bastante próprios à localidade dos entrevistados ou mesmo exclusivos ao contexto relatado durante as vivências, trouxemos o vocábulo acompanhado da sigla SP (significado particular), em seguida acompanhado pela palavra ou expressão que segundo os pesquisadores denotavam o sentido original.

Por fim, em relação a quarta coluna, explicitamos que o principal objetivo de reapresentar a US por uma linguagem própria ao pesquisador (e também ao profissional na área de Educação), é a de visibilizar ao leitor o significado que está contido na unidade de significado. A produção desta maior transparência decorre da tarefa dos pesquisadores em aliar a análise dos elementos linguísticos da US, enunciados na terceira coluna, com os sentidos do mundo-vida dos sujeitos, adquiridos por um percurso de intersubjetividade entre entrevistado e o próprio pesquisador durante as entrevistas. Segundo os princípios fenomenológicos, não abdicamos também de salientar que, nesta etapa, a intersubjetividade também foi necessária aos pesquisadores quando os mesmos procuraram aperfeiçoar a compreensão e interpretação das unidades de significado durante a análise.

A seguir, apresentamos o resultado desta análise nos respectivos quadros que apresentam as unidades de significado, na seguinte ordem: Professor A1; Professor H2; Professor J3; Professor J4; Professor L5; Professor R6; Professor R7.

### 3.1 QUADRO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO

#### 3.1.1 Entrevista 1 (A1) - Professor A.

<b>Código da US</b>	<b>Unidade de Significado (US)</b>	<b>Análise Primária de Significados – Vocábulos</b>	<b>US em Linguagem do pesquisador</b>
<b>A1.1</b>	Religião nunca foi um impedimento para se discutir esses temas	Religião: 1. Convicção da existência de um ser superior ou de forças sobrenaturais que controlam o destino do indivíduo, da natureza e da humanidade, a quem se deve obediência e submissão. Impedimento: Coisa, situação ou circunstância que impede a	Diz que a religião não representa um impedimento de discussões em sexualidade/gênero em sala de aula.

		realização de alguma coisa; barreira, embaraço, empecilho.	
<b>A1.2</b>	O que me incomoda são algumas posturas ideológicas sobre religião.	Incomoda: Afetado por aborrecimento ou desgosto; aborrecido, desgostoso, irritado. Postura: <b>SP Posição</b> Posição: Atitude ou opinião que se tem diante de uma situação Ideológicas: Maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou um grupo de pessoas, um governo, um partido etc. Religião: 2. Serviço ou culto a esse ser superior ou forças sobrenaturais que se realiza por meio de ritos, preces e observância do que se considera mandamentos divinos, geralmente expressos em escritos sagrados.	Tem insatisfação em relação à interpretação de algumas correntes de pensamento sobre os mandamentos religiosos.
<b>A1.3</b>	É um livro (Bíblia) que pra mim não é sagrado mas eu reconheço que culturalmente para a maioria dos cristãos é um livro sagrado.	Bíblia: Conjunto dos livros sagrados do Antigo e Novo Testamentos, aceitos pelas igrejas cristãs (parcialmente, pelos judeus) como revelação da palavra de Deus Sagrado: Relativo, inerente ou dedicado a Deus, a uma divindade, religião, culto ou rito Reconheço: <b>SP Considero</b> <b>Considero</b> (Considerar): Observar, encarar algo sob um certo modo particular Culturalmente (Cultura):	Diz que a Bíblia pode ser considerada como um livro sagrado por concordância aos padrões de determinado povo.



		<p>Conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social.</p> <p>Cristãos: 1. Que declara sua fé em Cristo.</p> <p>2. Que frequenta qualquer igreja seguidora do cristianismo.</p>	
<b>A1.4</b>	<p>Se é uma matéria (filosofia) que é pra falar sobre reflexão, então eu os levei a refletir sobre o modo como eles liam o texto sagrado.</p>	<p><b>Matéria: SP Disciplina</b></p> <p>Disciplina: Área de conhecimento ensinada ou estudada em uma faculdade, em um colégio etc.</p> <p>Falar: Manifestar ideias ou pensamentos</p> <p>Reflexão: Ação de pensar demorada e ponderadamente para melhor compreender as causas ou razões de um fato, evitando juízo precipitado e comportamento impulsivo.</p>	<p>Diz que a interpretação do texto sagrado pode ser alvo de discussão em determinadas matérias escolares.</p>
<b>A1.5</b>	<p>Em religião pode sim se falar em diversidade sexual.</p>	<p>Religião: Ordem ou congregação religiosa.</p> <p>Diversidade: Conjunto que apresenta características variadas</p>	<p>Diz que é possível examinar o tema da diversidade sexual em meio a discussões de cunho religioso em sala de aula.</p>
<b>A1.6</b>	<p>Religião pode ser discutida.</p>	<p>Discutida (discutir): Debater, examinar, investigar, tendo em vista provas e razões pró e contra</p>	<p>Diz que a Religião pode ser discutida em sala de aula.</p>
<b>A1.7</b>	<p>Você não pode é deixar de pensar na sua fé, é preciso você refletir</p>	<p>Pensar: Desempenhar a capacidade de julgar ou de deduzir</p>	<p>Acredita ser necessário aos alunos/as o exame da fé durante as aulas.</p>

	sobre ela.	Fé: Conjunto de ideias e crenças de determinada religião ou doutrina	
<b>A1.8</b>	O Alcorão, a própria Bíblia, o Gita... trouxe textos onde esses textos falassem de amor, de afeto.	Alcorão: Livro sagrado que contém a doutrina religiosa, moral e política dos muçulmanos e maometanos. Gita: Texto religioso <a href="#">hindu</a> , relata o diálogo de <a href="#">Krishna</a> (uma das encarnações de <a href="#">Vixnu</a> ) com <a href="#">Arjuna</a> (seu discípulo guerreiro) em pleno campo de batalha. Amor: Grande afeição que une uma pessoa a outra, ou a uma coisa, e que, quando de natureza seletiva e eletiva, é frequentemente acompanhada pela amizade e por afetos positivos, como a solicitude, a ternura, o zelo etc.	Busca a ação de evidenciar nos escritos sagrados o sentimento de amor e afeto com os alunos/as.
<b>A1.9</b>	Ele me disse que não estava mais assistindo minhas aulas porque eu estava indo contra a fé dele.	Contra: Em luta com; em oposição a.	Diz que um aluno justifica sua ausência nas aulas por acreditar que o professor vai de encontro a sua fé.
<b>A1.10</b>	Eu prontamente ouvia aquele aluno e eu trazia coisas que ele ia colocando, mas assim “pisando em ovos”.	“Pisando em ovos”: Pessoa receosa, cuidadosa com as atitudes <sup>20</sup>	Tem um cuidado particular ao dialogar com o discurso religioso de um aluno.
<b>A1.11</b>	É possível dialogar diversidade de gênero e sexo e religião juntos.	Dialogar: 1. Procurar entender-se (com outras pessoas ou grupos) tendo em vista a	Acredita na possibilidade do diálogo entre diversidade de gênero,

		<p>superação de problemas comuns</p> <p>2. comunicar-se</p> <p>Gênero: O termo “gênero” abrange os sexos masculino e feminino, dentro do contexto da sociedade, não lhe devendo ser atribuído qualquer outro significado.<sup>21</sup></p>	<p>sexo e religião em sala de aula.</p>
<b>A1.12</b>	<p>Nunca fiz a minha sala de aula um “campo de batalha”, isso é muito perigoso.</p>	<p>Campo: Área de grande extensão; espaço.</p> <p>Batalha: 1. Qualquer combate ou luta; peleja</p> <p>2. Confronto de ideias; controvérsia, discordância, discussão.</p>	<p>Diz que não procura tencionar disputas acerca do tema religião e sexualidade/gênero com os alunos/as por conta do risco desta ação.</p>
<b>A1.13</b>	<p>A fé é uma paixão para muitas pessoas. Eu podia estar ali falando a coisa mais certa do mundo, mas eles não iriam ouvir porque eles estavam tomados por paixão.</p>	<p>Paixão: Sentimento, entusiasmo, predileção ou amor tão intensos que ofuscam a razão</p> <p>Tomado: Que está sob alguma influência; influenciado, possuído.</p>	<p>Acredita que a fé pode impossibilitar os aluno/as de pensarem sobre os argumentos trazidos pelo professor.</p>
<b>A1.14</b>	<p>Uma das alunas católicas, ela disse que eu estava ensinando as meninas a serem putas! E aí eu disse: [...] estava levando as meninas a refletirem sobre seu próprio corpo e sobre seu desejo.</p>	<p>Católico: Diz-se daquele que professa a religião católica, que é adepto ou defensor da doutrina, dos princípios e dogmas de fé do catolicismo.</p> <p>Ensinando: Dar lições a; educar, instruir</p> <p>Putas: SP <b>Prostituta</b></p> <p>Prostituta: Qualquer mulher dada à vida libertina.</p>	<p>Diz que foi acusado por alunas católicas de ensinar outras estudantes a serem prostitutas enquanto debatia acerca do corpo e do desejo humano em sala de aula.</p>

<sup>21</sup> Definição encontrada no Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional (TPI) criado 1998.

		<p>Corpo: A matéria conformada que é parte da individualidade de cada ser humano ou animal.</p> <p>Desejo: 1. Ato ou efeito de desejar; tendência da vontade a buscar o conhecimento, a posse ou o desfrute de alguma coisa.</p> <p>2. Instinto que leva o ser humano a tentar obter prazer sexual; apetite carnal; excitação, lascívia, volúpia.</p>	
<b>A1.15</b>	<p>Discutir isso em sala de aula é importante porque de certa forma isso libertava aquele aluno que tinha a obrigação de parecer ser heterossexual em sala de aula.</p>	<p>Libertava (Liberto): Posto em liberdade; solto.</p> <p>Obrigação: Qualquer ação executada por imposição</p> <p>Parecer: Apresentar-se, de certa forma, na mente de alguém, dar a ideia de; afigurar-se.</p> <p>Heterossexual: Relativo ao tipo de atração e/ou relação sexual entre pessoas de sexo oposto</p>	<p>Acredita que as discussões sobre sexualidade e gênero auxiliam os alunos/as com problemas em relação a sua identidade sexual.</p>
<b>A1.16</b>	<p>Eu desconfiava que aqueles alunos que não concordavam com o que eu falava gostavam de estar lá, ouvindo aquilo! Era como se fosse assim: “estamos ouvindo uma coisa nova, diferente”.</p>	<p>Desconfiava: Presumir algo como verdadeiro; conjeturar, imaginar, supor.</p> <p>Diferente: Que não ocorre com frequência, costumeiramente; raro, incomum.</p>	<p>Acredita que alguns alunos/as gostavam do conteúdo das aulas, mesmo discordando dos argumentos trazidos pelo professor, por constatarem uma alternativa ao pensamento dos mesmos.</p>
<b>A1.17</b>	<p>Eu não sou <b>otimista</b>. Eu acho que agora é que a luta está começando. Porque até então nós éramos sem</p>	<p>Otimista (otimismo): Disposição, natural ou adquirida, para ver as coisas pelo bom lado e esperar sempre uma solução favorável das situações, ainda</p>	<p>Diz que a luta em torno dos direitos sociais dos gays ainda existe pois a aparente aceitação a este público foi sempre uma</p>

voz. O respeito só existia enquanto você [gay] não andar de mãos dadas com seu namorado.	que as mais difíceis Respeito: 1. Ato ou efeito de respeitar(-se). 2. Tratamento com profunda reverência ou consideração.	concessão a partir de sua respectiva marginalização.
--	---	--

### 3.1.2 Entrevista 2 (H2) - Professora H.

<b>Código da US</b>	<b>Unidade de Significado (US)</b>	<b>Análise Primária de Significados – Vocábulo</b>	<b>US em Linguagem do pesquisador</b>
<b>H2.1</b>	Tem o problema do tabu de não se falar isso em sala de aula [sexualidade] e a questão religiosa é a que principalmente está sendo um entrave.	Problema: Dificuldade ou obstáculo que requer grande esforço para ser solucionado ou vencido. Tabu: Proibição de determinada ação Aula: Explicação proferida por um professor, dirigida a alunos, em um estabelecimento de ensino, e versando sobre um determinado assunto Sexualidade: Conjunto de fenômenos da vida sexual. Religião: Ordem ou congregação religiosa. Entrave: Aquilo que impede a pessoa de progredir.	Diz que a religião dificulta a resolução da problemática em torno do silêncio dos conteúdos de sexualidade em sala de aula.
<b>H2.2</b>	Era muito interessante discutir sobre esses temas [sexualidade], que eles não têm espaço pra isso na	Interessante: Que se revela útil ou proveitoso Espaço: SP <b>Oportunidade</b> Circunstância útil, benéfica e vantajosa; conveniência, utilidade	Acredita ser proveitoso o debate acerca da sexualidade em sala de aula uma vez que as famílias dos alunos/as não

	família.	Família: Conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto.	oportunizam esta ação.
<b>H2.3</b>	A maioria não quis (participar de uma atividade sobre Sexualidade e Gênero), teve um inclusive que disse que era contra a religião.	Contra: Em luta com; em oposição a. Gênero: O termo “gênero” abrange os sexos masculino e feminino, dentro do contexto da sociedade, não lhe devendo ser atribuído qualquer outro significado.	Diz que alguns alunos/as se negam a participar de atividades em torno do tema Sexualidade e Gênero por acreditarem que estas discussões vão de encontro a suas respectivas doutrinas religiosas.
<b>H2.4</b>	O discurso deles era que o normal atrelado a heteronormatividade está relacionado aos valores da igreja.	Discurso: Exposição de raciocínio que se desenvolve de modo sequencial e que vai de uma conceituação a outra, de acordo com uma concatenação lógica. Normal: Tudo que é permitido e aceito socialmente Heteronormatividade: Termo que designa que a heterossexualidade é a única orientação sexual que deve existir. Valores (Valor): Conjunto de princípios que representam o ideal de perfeição que deve ser buscado pelo homem Igreja: Qualquer templo consagrado ao culto divino.	Diz que os alunos/as estabelecem uma relação de aceitação à heteronormatividade por consonância aos princípios religiosos destes.
<b>H2.5</b>	Existe na bíblia passagens que condenam a homossexualidade então não tem como	Passagens: Determinada parte de uma obra Condenam: Considerar (algo) ilegal, impróprio ou reprovável. Homossexualidade: Diz-se de	Acredita que o julgamento dos alunos/as sobre a homossexualidade como anormal provém da representação desta como

	eles acharem isso normal.	relacionamento sexual entre indivíduos do mesmo sexo.	imprópria nos textos bíblicos.
<b>H2.6</b>	A maioria dos estudantes que eram contra, que eram homofóbicos, eram os meninos. E as meninas, a maioria, tinha um discurso mais tolerante.	Homofóbicos: Quem te aversão ou rejeição a homossexual. Tolerante: 1. Que ou aquele que é dotado de tolerância; condescendente 2. Que ou aquele que admite ou respeita, embora não reconheça, opiniões contrárias às suas.	Diz que dentre seus alunos/as os meninos são mais homofóbicos, e as meninas mais tolerantes.
<b>asH2.7</b>	Uma dessas meninas utilizou a própria Bíblia pra dizer que não era assim [...] Ela utilizou o discurso da bíblia em relação ao respeito e tolerância.	Discurso: SP <b>Conteúdo</b> Conteúdo: Assunto, tema ou argumento encontrado em determinado livro, documento, carta etc.; matéria, teor, tese. Respeito: Ato ou efeito de respeitar(-se). 2. Tratamento com profunda reverência ou consideração.	Diz que uma aluna utilizou-se do conteúdo contido na Bíblia para argumentar em prol do respeito e tolerância.
<b>H2.8</b>	A minha opção nesse momento foi tentar localizar a bíblia como, assim, passível de várias interpretações.	Localizar: SP <b>Caracterizar</b> Caracterizar: Apresentar ou determinar um conjunto de traços característicos de (alguém, algo ou si próprio); Bíblia: Conjunto dos livros sagrados do Antigo e Novo Testamentos, aceitos pelas igrejas cristãs (parcialmente, pelos judeus) como revelação da palavra de Deus Passível: SP <b>Suscetível</b> Suscetível: Capaz de adquirir outras características. Interpretações (Interpretar): Determinar com precisão o	Acredita que uma alternativa ao professor é caracterizar a Bíblia como algo suscetível a mais de uma interpretação.

		sentido de um texto	
<b>H2.9</b>	A criação religiosa deles era tão forte que mesmo eles vendo lógica que temos que respeitar todos, que temos que respeitar a diversidade (sexual) e mesmo concordando com isso, eles não conseguiam deixar de ser intolerantes.	<p>Criação: Educação, formal ou não, de uma pessoa</p> <p>Forte: SP <b>Potente</b></p> <p>Potente: De muita eficácia</p> <p>Lógica: Sequência coerente de ideias</p> <p>Diversidade: Conjunto que apresenta características variadas</p> <p>Intolerantes: Que não admite opiniões, atitudes, ideologias, crenças religiosas etc. diferentes das suas.</p>	Diz que a eficácia da educação religiosa dos alunos/as compelia-os a serem intolerantes mesmo após perceberem e afirmarem a coerência das afirmações em torno do respeito ao próximo, inclusive à própria diversidade sexual.
<b>H2.10</b>	Na mesma sala que tenho um estudante ateu eu tenho um estudante seminarista que quer ser padre, e a maioria do pessoal da escola da sala se filia a esse estudante que quer ser padre, como se tudo que ele falasse fosse a voz de Deus na sala.	<p>Ateu: Que ou aquele que não crê em Deus; ateísta.</p> <p>Seminarista: Diz-se de ou aluno de um seminário preparando-se para vida eclesiástica.</p> <p>Padre: Sacerdote secular ou regular; religioso que já recebeu as ordens sacerdotais;</p> <p>Filia: SP <b>Vincula</b></p> <p>Vincular: Estar unido por algum tipo de vínculo; ligar(-se), prender(-se)</p> <p>Deus: Indivíduo ou personagem que, por qualidades extraordinárias, se impõe à adoração ou ao amor dos homens.</p>	Acredita que grande parte dos alunos/as optam por vincular-se as opiniões de um estudante seminarista por crerem que a identidade religiosa deste transparece o julgamento da própria instituição religiosa.
<b>H2.11</b>	Ele [aluno seminarista] chegou a me perguntar que horas eu ia começar a dar aula de verdade, porque pra ele aquilo	<p>Aula de verdade: SP <b>Aula padrão</b></p> <p>Padrão: Modelo estabelecido cuja aprovação por consenso geral ou por autoridade oficial serve de base de comparação</p>	Diz que um aluno seminarista questionou-a sobre sua prática docente em relação ao conteúdo da aula, pois ao aluno este não condizia àquele



	não era assunto de aula de verdade.		esperado por ele.
<b>H2.12</b>	Ele [aluno seminarista] ficava extremamente desconfortável na aulas, inquieto na cadeira, ele não olhava para mim o tempo todo.	Desconfortável: Que provoca mal-estar, constrangimento; Inquieto: Que demonstra apreensão e desassossego; preocupado	Diz que as aulas no tema Sexualidade e Gênero causavam desconforto e um comportamento evasivo por parte de um aluno seminarista.
<b>H2.13</b>	Depois que ele teve espaço para falar da religião dele, sobre o método [anticoncepcional] que ele considera adequado ele ficou mais “de boa” no restante das aulas.	Espaço: SP <b>Oportunidade</b> Adequado: Que é apropriado; conveniente Anticoncepcional (Conceptivo): Diz-se de ou qualquer medida ou agente que se destina a evitar a concepção; “De boa”: Tranquilo, ameno.	Acredita que oportunizar ao aluno a expressão de suas próprias convicções religiosas torna este mais contente durante as aulas.
<b>H2.14</b>	Eu acho que eu respeitei a opinião dele, a posição religiosa dele e isso não foi choque nenhum.	Opinião: Modo de pensar, de julgar, de ver Choque: Forte antagonismo; conflito, oposição	Diz que por conta do seu respeito em relação as convicções religiosas de seu aluno obteve uma atitude mais harmoniosa por parte deste em relação ao tema da sexualidade.
<b>H2.15</b>	Se ela [coordenadora] tivesse vendo eu tratando esses temas na aula com certeza eu estaria tendo problemas bem maiores,	Coordenadora (Coordenador): Que ou aquele que coordena, organiza ou relaciona Princípio: Em uma área de conhecimento, conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de base e das quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado.	Acredita seguramente que a coordenação da escola obstruiria suas aulas em Sexualidade e gênero por estas não estarem de acordo com os princípios religiosos adotados na escola.

		<p>Tratando: SP <b>Lecionando</b></p> <p>Lecionando (Lecionar): Ministração; ensinar</p> <p>Certeza: Caráter ou virtude do que é certo, daquilo que não suscita dúvida</p> <p>Problemas (Problema): Dificuldade ou obstáculo que requer grande esforço para ser solucionado ou vencido.</p>	
<b>H2.16</b>	O problema da religião é mais problemático do ponto de vista dos professores que repercutem esse discurso intolerante.	Repercutem (repercutir): Ter ação ou influência em ou sobre; afetar indiretamente	Diz que as dificuldades causadas pela religião, como a intolerância, são agravadas quando estas provêm de professores/as que acabam influenciando outras pessoas.
<b>H2.17</b>	Os alunos estão a todo momento recebendo esse discurso [intolerante] principalmente na família e nas igrejas, quando eles chegam na escola que eles tem contato com outro discurso, ai como eu falei as vezes gera esse conflito.	<p>Contato: Convivência, convívio, relação.</p> <p>Conflito: Falta de entendimento grave ou oposição violenta entre duas ou mais partes.</p>	Acredita que os alunos/as obtém um raciocínio de intolerância em meio a família e igreja que em sala de aula se opõe ao discurso do professor.
<b>H2.18</b>	É contrassenso demais você pegar professores que são de uma religião e expõem marcadamente esse	<p>Senso: Qualidade de sensato; cautela, circunspeção, prudência.</p> <p>Influencia: Poder de influenciar e modificar o pensamento ou o comportamento de outrem sem o uso da força ou da imposição</p>	Acredita ser uma insensatez considerar professores/as que professam sua religião em sala de aula como agentes não influentes aos

	discurso o tempo todo para os meninos e você dizer que isso não influencia.		alunos/as.
<b>H2.19</b>	Eu em conjunto com esses poucos professores que tem o pensamento diferente, se a gente não chegar e discutir isso abertamente na sala de aula, vai continuar essas atrocidades que a gente vê aí em nome da religião.	<p>Conjunto: Agrupamento de pessoas envolvidas em uma atividade comum; equipe, time, corpo.</p> <p>Pensamento: SP <b>Julgamento</b></p> <p>Julgamento: Modo de pensar, de ver; conceito, juízo, opinião.</p> <p>Abertamente: SP <b>Francamente</b></p> <p>Francamente (Franco): Em que há franqueza ou espontaneidade.</p> <p>2. Que diz o que pensa sem restrições.</p> <p>Atrocidades (Atroz): Muito cruel; desumano.</p>	Acredita que a ação conjunta de professores/as que discutem de maneira diferenciada os temas da Sexualidade e Gênero impede a continuidade de ações ruins justificadas através da religião.
<b>H2.20</b>	Os pais sabem que eu estou tratando de sexualidade e de gênero, mas eles não sabem o teor completo das aulas, e os meninos falaram se o pai da gente souber eu acho que eles não deixam.	<p>Teor: SP <b>Conteúdo</b></p> <p>Conteúdo: Assunto, tema ou argumento encontrado em determinado livro, documento, carta etc.; matéria, teor, tese.</p>	Diz que os alunos/as acreditam que caso seus familiares soubessem do conteúdo completo das aulas sobre Sexualidade e gênero estes não permitiriam a continuidade das aulas.
<b>H2.21</b>	Na questão da diversidade sexual porque vai mais de encontro a religião, a única explicação que eu vejo é essa e eles ficam realmente sem	<p>Explicação: Elucidação de uma situação.</p> <p>Proibido: Que não recebeu aprovação; não permitido, vetado.</p>	Diz que os alunos/as demonstram não saber se temas como a diversidade sexual são permitidos durante a aula por conta da oposição deste tema à religião dos mesmos.

	saber se podem ouvir aquilo, parece que é proibido falar aquilo.		
<b>H2.22</b>	Vai virar uma grande igreja o Brasil, eu acho na verdade já está virando. Os poucos professores que estão tentando romper isso [discurso conservador religioso] ai estão enfrentando... eu tô vendo pela minha luta diária lá na escola.		Diz que o professor precisa enfrentar o discurso religioso conservador crescente em todo o país.

### 3.1.3 Entrevista 3 (J3) - Professor Jo.

<b>Código da US</b>	<b>Unidade de Significado (US)</b>	<b>Análise Primária de Significados – Vocábulo</b>	<b>US em Linguagem do pesquisador</b>
<b>J3.1</b>	As relações de poder são estabelecidas a partir da religião, de como os saberes que os indivíduos tem sobre o corpo, sobre as relações sexuais, sobre as identidades de gênero ou sexuais, elas são ditas normais ou não.	<p>Poder: Conseguir controlar ou dominar:</p> <p>Religião: Convicção da existência de um ser superior ou de forças sobrenaturais que controlam o destino do indivíduo, da natureza e da humanidade, a quem se deve obediência e submissão.</p> <p>Saberes (saber): Ter conhecimento específico ou ser instruído em determinada área de conhecimento</p> <p>Corpo: Corpo: A matéria conformada que é parte da individualidade de cada ser</p>	Diz que a aceitabilidade sobre os conteúdos de Sexualidade e Gênero decorre do controle da religião.

		<p>humano ou animal.</p> <p>Relações: Ligação que existe entre pessoas, coisas ou fatos.</p> <p>Identidades: Aquilo que contribui para que uma coisa seja sempre a mesma ou da mesma natureza</p> <p>Gênero: O termo “gênero” abrange os sexos masculino e feminino, dentro do contexto da sociedade, não lhe devendo ser atribuído qualquer outro significado.<sup>22</sup></p> <p>Normais (Normal):</p> <p>Normal: Tudo que é permitido e aceito socialmente.</p>	
<b>J3.2</b>	<p>Tinha de fato o pensamento entre os estudantes de que a homossexualidade era pecado, de que eles iriam morrer ou ir para o inferno.</p>	<p>Pensamento: SP <b>Julgamento</b></p> <p>Julgamento: Modo de pensar, de ver; conceito, juízo, opinião.</p> <p>Homossexualidade: Diz-se de relacionamento sexual entre indivíduos do mesmo sexo.</p> <p>Pecado: Transgressão livre e consciente de lei ou preceito religioso.</p> <p>Inferno: Para o cristianismo, lugar destinado ao suplício eterno das almas dos que morreram em estado de pecado</p>	<p>Diz que os alunos/as julgavam a homossexualidade como uma transgressão dos princípios religiosos, sob pena de morte ou castigo divino.</p>
<b>J3.3</b>	<p>A ideia de que a sexualidade é algo proibido, do sexo como algo proibido [...] e que muito por</p>	<p>Sexualidade: Conjunto de fenômenos da vida sexual.</p> <p>Proibido: Que não recebeu aprovação; não permitido, vetado.</p> <p>Imperativos (Imperativo): Que</p>	<p>Diz que os alunos/as julgavam o tema da Sexualidade como algo não permitido por meio dos imperativos religiosos</p>

<sup>22</sup> Definição encontrada no Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional (TPI) criado 1998.

	<p>detrás disso tinha os imperativos culturais e religiosos que acabam interferindo nos saberes desses estudantes.</p>	<p>tem caráter de ordem; que manda com autoridade; autoritário, categórico, imperioso.</p> <p>Culturais (Cultura): Conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social.</p>	<p>e culturais destes.</p>
<b>J3.4</b>	<p>(O aluno) Tem muito pensamento equivocado (sobre o tema da Sexualidade e Gênero) e que esses pensamentos equivocados são construídos a partir de verdades muito sólidas que é a religião em casa, na sociedade.</p>	<p>Equivocada (Equivocado): Que se equivocou, que tomou uma coisa por outra; enganado, errado.</p> <p>Sólidas: SP <b>Fundamentadas</b></p> <p>Fundamentadas (Fundamento): Argumento, evidência, prova</p> <p>Casa: SP <b>Família</b></p> <p>Família: Conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto.</p> <p>Sociedade: Agrupamento de pessoas que vivem em um território comum, interagindo entre si, seguindo determinadas normas de convivência e unidas pelo sentimento de grupo social; coletividade.</p>	<p>Acredita que as falhas cometidas pelos alunos/as no tema da Sexualidade e Gênero provém dos imperativos feitos através da religião, da família e da sociedade.</p>
<b>J3.5</b>	<p>É construído socialmente a ideia de que o homem é superior a mulher, e tem por detrás disso um resquício religioso que é dentro do que a</p>	<p>Superior: Que é melhor que outros; que tem maior valor, mérito, qualidade etc.</p> <p>Resquício: Qualquer marca deixada que permite deduzir uma ocorrência.</p> <p>Prega: SP <b>Doutrina</b></p>	<p>Acredita que o diálogo pode desfazer a norma social, acalentada pela igreja em seu discurso, de que o homem é superior a mulher.</p>

	igreja prega, eu tenho que isso pode ser desconstruído pelo dialogo, a partir do que nós fazemos que eles questionem.	<p>Doutrinar: Discurso (geralmente religioso); ensinamento, prédica, pregação.</p> <p>Desconstruir: Desfazer algo; desmanchar, desmontar</p> <p>Diálogo (Dialogar): Procurar entender-se (com outras pessoas ou grupos) tendo em vista a superação de problemas comuns</p> <p>Questionem (Questionar): Argumentar contrariamente; replicar, retorquir</p>	
<b>J3.6</b>	Dentro do discurso sobre sexualidade eles acabam revelando as verdades deles que a gente percebe que existe a religião enquanto influência.	<p>Discurso: Fala proferida para o público;</p> <p>2. Exposição de raciocínio que se desenvolve de modo sequencial e que vai de uma conceituação a outra, de acordo com uma concatenação lógica.</p> <p>Revelando (Revelar): Tornar conhecido algo que era ignorado ou secreto; divulgar.</p> <p>2. Fazer uma confidência a alguém; confidenciar:</p> <p>Influência: Poder de influenciar e modificar o pensamento ou o comportamento de outrem sem o uso da força ou da imposição</p>	Diz que o aluno ao expor conhecimentos sobre sexualidade denota uma concatenação das afirmações feitas com o próprio discurso religioso.
<b>J3.7</b>	Nunca coloco a “minha verdade”, porque seria a minha verdade contra a verdade da religião.	<p>Coloco: SP <b>Imponho</b></p> <p>Imponho (Impor): Tornar (algo) obrigatório (para alguém ou para si mesmo)</p> <p>“Minha verdade”: SP <b>Opinião pessoal</b></p>	Diz que não procura impor a sua opinião pessoal em relação as afirmações religiosas dos alunos/as para deste modo evitar um possível confronto.

		Opinião: Ponto de vista ou posição tomada sobre assunto em particular (social, político, religioso etc.); teoria, tese Pessoal: Que é peculiar de cada pessoa.	
<b>J3.8</b>	Existe a minha verdade, a verdade da ciência, a verdade da religião, a de vários grupos que pensam a sociedade, mas eles tem que encontrar a verdade deles.	Verdade: SP <b>Discurso</b>	Acredita que os alunos/as devem ter o seu próprio discurso dentre os possíveis discursos do professor, da sociedade e da igreja.
<b>J3.9</b>	Um discurso (dos alunos) sobre a construção da mulher, de submissão, de inferior, frágil. Então um lugar da mulher construído, que embora não tinha sido dito, a gente consegue compreender de que existe a religião na maneira de que esses discursos são construídos.	Submissão: Disposição a obedecer ou aceitar o controle de alguém; obediência, subalternidade Inferior: Que é menor ou menos nobre do ponto de vista moral ou intelectual; baixo, indigno, torpe. Frágil: Desprovido de vigor físico.	Diz que a igreja participa da construção do discurso, presente nos alunos/as, onde a mulher é retratada como submissa e inferior em relação ao homem.
<b>J3.10</b>	Principalmente (alunos) evangélicos. De uma maneira de não querer nem discutir isso, como se fosse uma ofensa falar sexualidade.	Evangélico: Relativo ou pertencente às igrejas e às religiões fundadas após o movimento da Reforma (século XVI). Ofensa: Lesão de fato ou por palavras; agravo, injúria, ultraje.	Diz que alunos/as evangélicos consideram um ultraje a discussão sobre Sexualidade em sala de aula.



<b>J3.11</b>	Outros (alunos evangélicos) acabavam revelando que em sala de aula não é pra estar discutindo essas coisas. Um discurso que vinha contrapor o meu discurso, tipo: “Mas na Bíblia, em capítulo tal...”	Contrapor: Pôr(-se) contra ou em frente; confrontar, defrontar, opor:  Bíblia: Conjunto dos livros sagrados do Antigo e Novo Testamentos, aceitos pelas igrejas cristãs (parcialmente, pelos judeus) como revelação da palavra de Deus	Diz que durante o ensino de sexualidade foi confrontado por alunos/as evangélicos que não concordavam com o tema em sala de aula com base em argumentos de origem bíblica.
<b>J3.12</b>	Em nenhum momento eu cheguei a dizer que a igreja estava errada e que o certo é esse, mas a gente chegava a questionar né, como: se a religião diz isso, porque é desse jeito?		Diz que não censurava os argumentos religiosos em prol de outros, porém buscava questioná-los em sala de aula.
<b>J3.13</b>	Geralmente aqueles que causavam algum problema ou impasse eram evangélicos.	(Problema): Dificuldade ou obstáculo que requer grande esforço para ser solucionado ou vencido.  Impasse: Situação embaraçosa para qual é muito difícil encontrar saída ou solução	Diz que os alunos/as que provocavam algum impasse eram em sua maioria evangélicos.
<b>J3.14</b>	Eles se expressam mais, a ideia de que eles são evangélicos, eles defendem a bandeira.	Bandeira: Ideais que servem de guia a um grupo, partido etc.; lema.	Acredita que os alunos/as evangélicos expressam nitidamente os princípios religiosos em sala de aula em comparação ao restante dos alunos/as.
<b>J3.15</b>	O trabalho foi feito por evangélicas que podiam pender pra	Santa (Santo): Que é essencialmente puro; que tem a suma perfeição.	Diz que alunas evangélicas realizaram a interpretação e a reflexão contextual da

	religião, como santa, mas não, elas falaram o quanto era errado, e que o que estava na bíblia foi escrito num contexto completamente diferente do que estamos agora, e que era necessário refletir sobre isso.	Contexto: Conjunto de circunstâncias que envolvem um fato e são imprescindíveis para o entendimento deste. Refletir (Reflexão): Ação de pensar demorada e ponderadamente para melhor compreender as causas ou razões de um fato, evitando juízo precipitado e comportamento impulsivo.	Bíblia quando as mesmas tiveram a oportunidade de terem um julgamento parcial sobre a própria religião.
<b>J3.16</b>	Quanto mais ganha força de um lado [discussões de sexualidade e gênero], existe mais força também do outro [religiosos conservadores na política]. Então eu acho que o futuro será de embate muito grande e de ruptura.	Embate: Pancada recíproca de dois corpos que se encontram; choque, colisão, impacto, encontro, encontrão. Ruptura: Ação ou feito de romper(-se); rompimento.	Acredita que há uma oposição crescente entre projetos no país que envolvem a sexualidade/gênero de um lado e os interesses conservadores religiosos de outro.

### 3.1.4 Entrevista 4 (J4) - Professora Ju.

<b>Código da US</b>	<b>Unidade de Significado (US)</b>	<b>Análise Primária de Significados – Vocábulo</b>	<b>US em Linguagem do pesquisador</b>
<b>J4.1</b>	A questão da religião e a educação sexual há sempre um conflito muito grande.	“Educação Sexual”: A educação nas escolas sobre o tema da atividade sexual e as relações sexuais. <sup>23</sup>	Acredita que há entre a Religião e a Educação Sexual uma relação de conflito.

23 “[Sex](#) education is education in schools on the subject of sexual activity and sexual relationships.” (Collins English Dictionary. Copyright © Harper Collins Publishers)

		<p>Conflito: Falta de entendimento grave ou oposição violenta entre duas ou mais partes.</p>	
<b>J4.2</b>	<p>Eu acho que os pais, eles acham que a gente tem que trabalhar as crenças deles na escola e não é bem assim que as coisas funcionam.</p>	<p>Trabalhar: SP <b>Ensinar</b></p> <p>Ensinar: Transmitir a alguém conhecimentos sobre alguma coisa ou sobre como fazer algo; doutrinar, lecionar:</p> <p>Crenças (crenças): Conjunto de ideias religiosas compartilhadas por muitas pessoas; fé religiosa; convicção, credo.</p>	<p>Acredita que a escola não funciona de acordo com a opinião dos pais dos alunos/as concernentes a recomendação de que os professores/as ensinem crenças religiosas aos alunos/as.</p>
<b>J4.3</b>	<p>Uma mãe no outro dia dizendo que não queria [...] que eu discutisse isso, que o filho dela era de tal igreja e que essa igreja não permitia esse tipo de discussão (gênero).</p>	<p>Discutisse (discussão): Ação de discutir.</p> <p>2 Exame de um assunto por meio de argumentos.</p> <p>Igreja: Igreja: Qualquer templo consagrado ao culto divino.</p> <p>Gênero: O termo “gênero” abrange os sexos masculino e feminino, dentro do contexto da sociedade, não lhe devendo ser atribuído qualquer outro significado</p>	<p>Diz que um familiar de um aluno foi contra a discussão de Gênero em sala de aula pois tal discussão era considerada indevida em sua religião.</p>
<b>J4.4</b>	<p>Eu disse que eu estudei e que eu sei quais são os conteúdos que eu tenho que aplicar na minha sala de aula, eu não posso organizar as minhas aulas ou os conteúdos de acordo com as crenças</p>	<p>Conteúdo: Assunto, tema ou argumento encontrado em determinado livro, documento, carta etc.; matéria, teor, tese.</p> <p>Organizar: Adquirir determinada estrutura ou conformação;</p> <p>ordenar(-se):</p>	<p>Diz que os conteúdos de sua disciplina não são organizados através das crenças religiosas dos familiares dos alunos/as.</p>

	(religiosas) da senhora.		
<b>J4.5</b>	Que eu evitasse que ele pintasse com rosa que era a cor favorita dele, enfim... sempre tem um discurso religioso.	<p>Evitasse (evitar): Esquivar-se de algo por ser desagradável ou perigoso; fugir a, tornejear:</p> <p>Favorita: Que, aquilo ou aquele que é querido com predileção especial; predileto, preferido</p> <p>Discurso: Fala proferida para o público;</p> <p>2. Exposição de raciocínio que se desenvolve de modo sequencial e que vai de uma conceituação a outra, de acordo com uma concatenação lógica.</p>	Acredita que por motivos religiosos um familiar solicitou a não utilização da cor rosa por seu filho na escola, mesmo ciente de que esta era a cor favorita do aluno.
<b>J4.6</b>	É um discurso (com base em princípios religiosos) muito pesado que machuca muito a criança. A mãe dele já tinha vindo conversar comigo sobre a questão dele gostar de boneca [...] de sempre incentivar ele a fazer outras coisas, segundo ela, coisas de menino.	<p>Questão: <b>SP Assunto</b></p> <p>Assunto: Aquilo sobre o que se fala ou escreve; matéria, objeto, tema</p> <p>Conversar: Trocar ideias ou se comunicar com alguém por meio de palavras</p> <p>Incentivar: Que ou o que encoraja, estimula ou incita; mola.</p>	Diz que foi solicitada por um familiar que incentivasse seu aluno a realizar atividades ditas “de menino”, algo que segundo sua avaliação é prejudicial ao aluno.
<b>J4.7</b>	A mãe chegou e começou a gritar na escola dizendo que ia queimar as roupas deles, que ele devia estar demonizado (o aluno brincava de	<p>Demonizado: <b>SP Endemoniado</b></p> <p>Endemoniado: Que tem o demônio no corpo; possesso.</p> <p>2. Que age de maneira diabólica; demoníaco, satânico.</p>	Diz que um familiar ao ver seu filho brincando de boneca denotou que tal ação seria provocada por uma possessão demoníaca na criança.

	boneca no momento), isso na frente de todos e inclusive do menino.		
<b>J4.8</b>	Logo quando eu entrei lá, era uma gestora católica, e ela levava isso (a religião) pra escola.	Gestora: Aquele que dirige ou administra. Católica: Diz-se daquele que professa a religião católica, que é adepto ou defensor da doutrina, dos princípios e dogmas de fé do catolicismo	Diz que a direção escolar adotava princípios religiosos na organização da escola.
<b>J4.9</b>	O comentário dela (professora) foi que a gente precisa fazer com que essas crianças entendam, que elas precisam aprender o que é “sexo de verdade”. Ela era religiosa e tudo tinha religião no meio pra ela.	Comentário: Série de notas ou observações, esclarecedoras ou críticas, sobre quaisquer assuntos; “Sexo de verdade”: <b>SP Relação sexual verdadeira</b> <b>Relação Sexual: Ato Sexual Verdadeiro:</b> Que tem procedência legítima; autêntico, genuíno, legítimo	Diz que uma professora religiosa mencionou que era necessário ensinar aos alunos/as a compreender o que significa uma relação sexual legítima.
<b>J4.10</b>	Não se falava em diversidade de jeito nenhum, e a escola seguia todos os trâmites da igreja católica.	Diversidade: Conjunto que apresenta características variadas Trâmites: <b>SP Princípios</b> Princípios: Em uma área de conhecimento, conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de base e das quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado.	Diz que a escola não tematizava a diversidade em suas atividades e, além disso, seguia os princípios religiosos durante seu funcionamento.
<b>J4.11</b>	Nós dividíamos as coisas, as angústias, mas posturas relacionado a questão da religião e	Dividíamos: <b>SP Conversávamos</b> Conversávamos (Conversar): Trocar ideias ou se comunicar com alguém por meio de palavras Angústias (Angústia):	Diz que o relacionamento próximo a uma das professoras não abrangia discussões entre Religião e Sexualidade pois a mesma

	sexualidade ela não tomava porque ela (professora) também era católica.	Sentimento que se liga a uma sensação interna de opressão ou de desespero; grande aflição do espírito, tormento, tortura. Sexualidade: Conjunto de fenômenos da vida sexual.	se afastava deste tema em respeito a sua identidade religiosa.
<b>J4.12</b>	Ninguém nunca me questionou [aulas sobre sexualidade e gênero], por isso que eu acho que a coisa mais difícil nesse aspecto não são os pais, mas a gestão da escola.	Questionou (Questionar): Argumentar contrariamente; replicar, retorquir Difícil: Que não é fácil; que custa a fazer, que dá trabalho; árduo, trabalhoso, laborioso. 2. Que apresenta barreiras a superar, risco ou perigo, insuperável, arriscado, perigoso. Gestão: <b>SP Direção</b> Direção: Pessoa ou grupo de pessoas que administra uma empresa ou um órgão público; diretor, diretoria.	Acredita que a direção escolar dificulta o ensino de temas como Sexualidade e gênero em sala de aula.
<b>J4.13</b>	Querem proibir a discussão de gênero e é puxada sempre pelos vereadores que se dizem evangélicos. Então eu não duvido que a gente acabe sendo proibido de discutir esse assunto, então eu me sinto infeliz como professora.	Proibir: Tornar interdito ou ilegal: Infeliz: Que ou aquele que não é feliz.	Diz que a discussão de gênero é ameaçada por projetos políticos de religiosos evangélicos, tornando-a infeliz como professora.

### 3.1.5 Entrevista 5 (L5) - Professora Li.

<b>Código da US</b>	<b>Unidade de Significado (US)</b>	<b>Análise Primária de Significados – Vocábulo</b>	<b>US em Linguagem do pesquisador</b>
<b>L5.1</b>	Esse preconceito (relativo a atividade sexual de alunas) vinha tanto de alunos como de professores.	Preconceito: Conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto.	Diz que a atividade sexual das alunas era alvo de opiniões preconceituosas por parte dos professores/as e demais alunos/as.
<b>L5.2</b>	Eu comecei a ver que tinha que ser discutido isso (sexualidade) de uma outra forma, de uma forma que não fosse presa a um conservadorismo ou a partir do âmbito da religião.	Discutido (Discussão): Ação de discutir. Conservadorismo: Conjunto de valores ou concepções alicerçado na valorização da tradição, em oposição a quaisquer inovações políticas e/ou sociais. Âmbito: Campo de ação ou de domínio; esfera Religião: Ordem ou congregação religiosa.	Acredita na necessidade de debater sexualidade longe de concepções conservadoras ou religiosas sobre o assunto.
<b>L5.3</b>	Essa recusa da escola, por parte dos professores, vem em parte por causa da sua religião e assim eles se recusam a discutir isso em sala de aula. Quando se fala em homossexualidade por exemplo, há um protesto, uma resistência.	Recusa: Ato ou efeito de recusar; recusação, refusão, rejeição. Homossexualidade: Diz-se de relacionamento sexual entre indivíduos do mesmo sexo. Protesto: Expressão de forte discordância ou oposição em relação a algo Resistência: Capacidade que uma força tem de se opor a outra.	Diz que os professores/as através da religião mostram uma recusa aos temas relacionados à Educação Sexual, como a homossexualidade.
<b>L5.4</b>	Eles não entendem que quando você vai falar em religião, eles querem colocar a	Concepção: Ponto de vista; noção, opinião. Doutrina: (Doutrinar) Discurso (geralmente religioso);	Diz que os professores/as buscam doutrinar os alunos/as em suas próprias convicções religiosas.

	concepção da sua doutrina, a concepção da sua igreja.	ensinamento, prédica, pregação.	
<b>L5.5</b>	A escola não é laica totalmente, e nem os professores são laicos.	Laica: Próprio de leigo.	Diz que não há laicidade na escola e entre os professores/as.
<b>L5.6</b>	Nas duas escolas que eu trabalhei a recusa veio dos protestantes. Os católicos ainda tinham preconceito, de rotular as pessoas, por identidade sexual ou gênero, mas não havia tanta recusa como os protestantes.	Protestante: Relativo a protestantismo. Católico: Diz-se daquele que professa a religião católica, que é adepto ou defensor da doutrina, dos princípios e dogmas de fé do catolicismo Rotular: Conferir-se ou conferir a alguém ou algo qualificação desprovida de fundamento e, muitas vezes, inadequada Identidade: Aquilo que contribui para que uma coisa seja sempre a mesma ou da mesma natureza.	Acredita que os alunos/as protestantes rejeitam mais o tema da sexualidade, em relação aos alunos/as católicos.
<b>L5.7</b>	A justificativa era sempre a religião, que aquilo não era correto, e mesmo nós argumentando, essas pessoas (alunos) não conseguiam entender.	Justificativa: Prova, razão ou documento com que se demonstra a existência de um fato ou a veracidade de uma proposição. Argumentando (Argumento): Raciocínio, razão ou arrazoado por meio do qual se pretende provar ou refutar a procedência ou veracidade de uma afirmação.	Diz que os alunos/as, mesmo após os argumentos favoráveis dos professor, mostram uma recusa aos temas relacionados à Educação Sexual por uma razão religiosa.
<b>L5.8</b>	A primeira barreira pra fazer essa oficina [de gênero e sexualidade] foi da coordenação pedagógica que me	Barreira: Qualquer coisa que dificulte ou impeça a realização ou a obtenção de algo; estorvo, impedimento, obstáculo. Oficina: Curso de curta duração que envolve estudo e trabalho	Diz que a coordenação, assim como a direção da escola em que trabalha, dificultou o desenvolvimento de um curso relacionado ao tema



	questionou sobre o título da oficina. A direção também questionou.	prático, no qual os participantes partilham experiências Coordenação: (Coordenador): Que ou aquele que coordena, organiza ou relaciona Pedagógica: Relativo a ou próprio da pedagogia.	da Sexualidade e Gênero com os alunos/as.
<b>L5.9</b>	Os alunos mostraram que muito das opiniões (acerca da Sexualidade e Gênero) deles estavam permeadas pelo senso comum ou pela religião.	Opinião: Modo de pensar, de julgar, de ver Senso: Faculdade de julgar, de entender, de sentir; entendimento, juízo, percepção, sentido. Comum: Que apresenta características compartilhadas pela maioria; habitual.	Diz que a maneira de pensar dos alunos/as sobre Sexualidade e Gênero decorre de uma percepção comum sobre o assunto ou do discurso religioso.
<b>L5.10</b>	Quando eu falava por exemplo de homossexualidade, tinha um que me falava: <i>Não, mas Deus fez o homem para a mulher e a mulher para o homem.</i> Esse é o argumento mais comum que nós temos, que não é certo, que é pecado.	Deus: Indivíduo ou personagem que, por qualidades extraordinárias, se impõe à adoração ou ao amor dos homens. Pecado: Transgressão livre e consciente de lei ou preceito religioso.	Diz que os alunos/as julgam a homossexualidade como pecado através de argumentos estabelecidos pelas sagradas escrituras.
<b>L5.11</b>	Como professor, quando nós tratamos de religião, nós temos que ser delicados.	Delicados: Que apresenta situação difícil, exigindo cautela; cauteloso, cuidadoso, prudente	Acredita que o professor deve ter cautela ao debater religião em sala de aula.
<b>L5.12</b>	Deixar claro para o aluno que a fé dele é inquestionável, mas que no entanto o	“Deixar claro”: SP <b>Explicar</b> Explicar: Elucidar uma situação Fé: Conjunto de ideias e crenças de determinada religião ou	Diz que é dever do professor explicar aos alunos/as que os mesmos não podem obrigar outras

	<p>modelo de vida dele não pode ser imposto ao outro.</p>	<p>doutrina</p> <p>Inquestionável: Que não é questionável; indiscutível.</p> <p>Modelo: SP <b>Forma</b></p> <p>Forma: Modo particular em que algo pode ocorrer; tipo, variedade</p> <p>Imposto (imposição): Obrigação que se deve cumprir ou aceitar; determinação, injunção, ordem.</p> <p>Conflito: Falta de entendimento grave ou oposição violenta entre duas ou mais partes.</p>	<p>peessoas a terem o mesmo modo de vida particular destes, mesmo quando esta ação for fundamentada na crença religiosa dos mesmos.</p>
<b>L5.13</b>	<p>Os professores estão formados (convicções religiosas) e muitas vezes não estão dispostos a conversar (sobre o desenvolvimento da Educação Sexual/de Gênero em sala de aula).</p>	<p>Formados: SP <b>Convictos</b></p> <p>Convictos (Convicção): Certeza obtida por fatos ou razões que não deixam dúvida nem dão lugar a objeção; convencimento, crença.</p> <p>Conversar: Trocar ideias ou se comunicar com alguém por meio de palavras</p>	<p>Acredita que a convicção religiosa de alguns professores/as impede os mesmos a debaterem sobre o tema da Educação Sexual/de Gênero em sala de aula.</p>
<b>L5.14</b>	<p>Eu estava falando sobre feminismo, e algumas alunas abaixavam a cabeça não me olhavam mais, não olhavam pra mim, enquanto outros estavam imersos, elas mostravam o descontentamento, e eu sei que elas são</p>	<p>Feminismo: Movimento articulado na Europa, no século XIX, com o intuito de conquistar a equiparação dos direitos sociais e políticos de ambos os sexos, por considerar que as mulheres são intrinsecamente iguais aos homens e devem ter acesso irrestrito às mesmas oportunidades destes.</p> <p>Imersos: Que se deixou absorver;</p>	<p>Diz que suas alunas evangélicas demonstravam descontentamento durante uma conversa sobre o tema do feminismo.</p>

	evangélicas.	absorto, concentrado, engolfado Descontentamento: Falta de contentamento; desagrado, descontento, desgosto: Evangélicas: Relativo ou pertencente às igrejas e às religiões fundadas após o movimento da Reforma (século XVI).	
<b>L5.15</b>	Nesse mesmo ano esse aluno [gay] fugiu de casa e foi encontrar a mãe. E essa raiva do pai foi uma combinação do princípio religioso dele e também pelo machismo.	Gay (homossexual): Diz-se de relacionamento sexual entre indivíduos do mesmo sexo. Princípio: Em uma área de conhecimento, conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de base e das quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado. Machismo: Ideologia da supremacia do macho que nega a igualdade de direitos para homens e mulheres.	Diz que a raiva de um pai por seu filho gay era causada por princípios religiosos e pelo comportamento machista do mesmo.
<b>L5.16</b>	Vários alunos que são gays que vão para a igreja por imposição da família ou da sociedade pra uma tentativa de camuflar isso, mas a gente observa que isso gera muito mais conflitos.	Imposição: Obrigação que se deve cumprir ou aceitar; determinação, injunção, ordem. Família: Conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto. Sociedade: Agrupamento de pessoas que vivem em um território comum, interagindo entre si, seguindo determinadas normas de convivência e unidas	Diz que os familiares dos alunos/as produzem um conflito ao obrigar estes a frequentarem a igreja a fim esconderem a homossexualidade dos mesmos.

		<p>pelo sentimento de grupo social; coletividade.</p> <p>Camuflar: Esconder(-se), dissimular(-se), ocultar(-se), sob falsas aparências</p> <p>Conflito: Falta de entendimento grave ou oposição violenta entre duas ou mais partes.</p>	
<b>L5.17</b>	A religião não pode ser utilizada como uma forma de segregação, como uma forma de oprimir, de diferenciar as pessoas.	<p>Segregação: Ato ou efeito de segregar ou segregar-se; afastamento, separação.</p> <p>Oprimir: Dominar com autoritarismo e violência; tyrannizar, violentar:</p>	Acredita que a religião não pode ser utilizada para segregar e oprimir seres humanos.
<b>L5.18</b>	Quando você olha para o congresso e você vê vários projetos tramitando que ferem o direito individual, a laicidade do estado, então eu digo sempre que nunca foi tão urgente discutir gênero, sexualidade e religião na escola.	<p>Congresso: O Poder Legislativo de uma nação, especialmente de uma república, composto pelo senado e pela câmara dos deputados; parlamento.</p> <p>Direito: Privilégios que a lei permite a alguém.</p> <p>Laicidade (Laico): Alheio ao clero ou a qualquer outra ordem religiosa.</p> <p>Urgente: Que precisa ser atendido ou feito com prontidão; que não pode ser adiado</p>	Acredita que atualmente a discussão de gênero/sexualidade e religião na escola ganha maior importância diante as políticas veiculadas no congresso nacional.

### 3.1.6 Entrevista 6 (R6) - Professora Ra.

<b>Código da US</b>	<b>Unidade de Significado (US)</b>	<b>Análise Primária de Significados – Vocábulo</b>	<b>US em Linguagem do pesquisador</b>
---------------------	------------------------------------	--	---------------------------------------

<b>R6.1</b>	Ficava muito claro a relação que elas estabeleciam entre gênero, sexualidade e a religião, com a visão religiosa delas, que era a maioria das professoras evangélicas.	<p>Relação: Ligação que existe entre pessoas, coisas ou fatos.</p> <p>Gênero: O termo “gênero” abrange os sexos masculino e feminino, dentro do contexto da sociedade, não lhe devendo ser atribuído qualquer outro significado.<sup>24</sup></p> <p>Sexualidade: Conjunto de fenômenos da vida sexual.</p> <p>Religião: Ordem ou congregação religiosa.</p> <p>Visão: <b>SP Doutrina</b></p> <p>Doutrina (Doutrinar): Discurso (geralmente religioso); ensinamento, prédica, pregação.</p> <p>Evangélicas (Evangélico): Relativo ou pertencente às igrejas e às religiões fundadas após o movimento da Reforma (século XVI).</p>	Acredita que professores/as relacionam Gênero, Sexualidade e Religião com suas próprias doutrinas religiosas, majoritariamente quando evangélicos.
<b>R6.2</b>	O tabu (sobre a homossexualidade, as identidades sexuais, que não eram consideradas como “coisa de Deus”) vinha das próprias amarras das professoras e isso se tornava mais forte por conta da religião delas,	<p>Tabu: Proibição de determinada ação</p> <p>Homossexualidade: Diz-se de relacionamento sexual entre indivíduos do mesmo sexo.</p> <p>Identidade: Aquilo que contribui para que uma coisa seja sempre a mesma ou da mesma natureza</p> <p>Deus: Indivíduo ou personagem que, por qualidades extraordinárias, se impõe à adoração ou ao amor dos</p>	Acredita que a religião intensifica a proibição sobre o tema da homossexualidade entre os professores/as.

24 Definição encontrada no Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional (TPI) criado 1998.

		homens. Amarras: SP <b>Limites</b> Limites (Limite): Incapacidade de realizar determinada tarefa.	
<b>R6.3</b>	[O aluno] trazia sempre a religião como respaldo [...] que era inadmissível uma relação mulher-mulher e homem-homem”.	Respaldo: SP <b>Apoio</b> Apoio: Informação, subsídio, dado etc. com que se autoriza ou sanciona alguma coisa; comprovação, prova, validação. Inadmissível: Que não é admissível; inaceitável.	Diz que aluno utiliza-se do discurso religioso para afirmar que é inaceitável a relação entre pessoas do mesmo sexo.
<b>R6.4</b>	Esses alunos questionaram porque o instituto parou uma semana de aula pra discutir uma porcária daquela [gênero e sexualidade] e você percebe que muitos alunos são de um tom religioso muito forte.	Questionaram (Questionar): Argumentar contrariamente; replicar, retorquir: Porcaria: Trabalho ou coisa malfeita; porcada 2. Coisa sem valor ou utilidade; bugiganga, tiborna Tom: Modo peculiar de expressão falada ou escrita que indica a intenção de quem fala ou escreve e seu estado de ânimo	Diz que alunos/as religiosos retorquiram a ação do Instituto de Educação em discutir Gênero e Sexualidade, caracterizando tal ação como uma coisa sem valor.
<b>R6.5</b>	Sempre a discussão dele vai em torno de que isso (Educação Sexual e Gênero) não é “coisa de Deus”.	Discussão (discutir): Debater, examinar, investigar, tendo em vista provas e razões pró e contra “Coisa de Deus”: SP <b>Coisas boas perante a religião e/ou divindade.</b>	Diz que seu aluno afirmou que os temas Gênero e Sexualidade não são considerados coisas boas perante a Deus/Religião.
<b>R6.6</b>	Ele diz que na religião dele tem muitos gays, que é comum, mas que ele não aceita!	Gay: <a href="#">homossexual</a> . Comum: Que ocorre com frequência.	Diz que aluno afirma não aceitar os homossexuais, mesmo sendo frequente a presença destes em sua religião.
<b>R6.7</b>	Eu falei com ele que ele pode até não	Valores: Crenças em relação ao que é certo ou errado e ao que é	Acredita que os alunos/as precisam compreender que

	aceitar (gays), porque os valores morais dele, religiosos, são muito fortes [...] mas que ele precisaria respeitar.	importante na vida, em termos morais, culturais e sociais Morais (Moral): Relativo às regras de conduta e aos costumes estabelecidos e admitidos em determinada sociedade. Respeitar (respeito): Ato ou efeito de respeitar(-se). 2. Tratamento com profunda reverência ou consideração.	o respeito aos homossexuais independe da aceitação pessoal ou conformação aos valores religiosos destes.
<b>R6.8</b>	Ela me disse que era um pouco complicado para ela, primeiro porque ela não tinha formação pra lidar com isso e segundo que a religião dela era muito forte na percepção que ela tinha sobre o tema da sexualidade.	Complicado: Diz-se de elemento intrincado, de difícil compreensão; enrascado, ruço. Formação: A educação acadêmica de um indivíduo, incluindo-se os cursos concluídos e os títulos obtidos Percepção: SP <b>Julgamento</b> Julgamento: Modo de pensar, de ver; conceito, juízo, opinião.	Diz que uma professora considerou difícil o ensino do tema da sexualidade em decorrência de seu julgamento religioso sobre o tema.
<b>R6.9</b>	Os pais reprimiam, os pais nunca paravam pra conversar com ela (professora), e isso acabou com a visão de sexualidade dela sendo moldada como uma coisa proibida de se falar.	Reprimiam: Impedir de se manifestar; manter oculto ou disfarçado; sufocar: Visão: SP <b>Perspectiva</b> Moldada (moldado): Que se acomodou ou se adaptou; acomodado, adaptado. Proibida: Que não recebeu aprovação; não permitido, vetado.	Acredita que a educação opressora dos pais em relação a sexualidade produz uma conformação do tema a algo proibido.
<b>R6.10</b>	Até o próprio princípio da religião de você se abrir para o outro, de acolher o	Princípio: Em uma área de conhecimento, conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de base e	Acredita que o princípio religioso que auxilia as inter-relações das pessoas está sendo desprezado.

	outro, está sendo “jogado por terra”.	das quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado. Acolher: Admitir (alguém) em seu convívio “Jogado por terra”: SP <b>Abandonado</b> Abandonado: Que se abandonou; desprezado, esquecido.	
<b>R6.11</b>	(O aluno) Achar que na sexualidade, o indivíduo que não está na heteronormatividade não é de Deus, que não é digno de estar com você no mesmo lugar, respirando o mesmo ar, compartilhando as mesmas experiências. Eu acho que é muito contraditório.	Heteronormatividade: Termo que designa que a heterossexualidade é a única orientação sexual que deve existir. Digno: Que é merecedor; credor. Compartilhando: tomar parte em. Experiências: SP <b>Vivências</b> Vivências (Vivência): O fato de ter vida, de viver; existência. Contraditório: Que envolve contradição; ilógico, incompatível, paradoxal.	Acredita que é contraditório a afirmação de alunos/as sobre a exclusividade material e aceitabilidade religiosa da orientação heterossexual.
<b>R6.12</b>	Foi o que eu disse pro meu aluno (que recusa homossexuais), dependendo da forma que você dialogar com esse aluno (durante as aulas ministradas), você pode afastá-lo ou você pode acolher.	Dialogar: Conversar com outra pessoa ou com outro grupo	Acredita que a forma de dialogar entre professores/as e alunos/as pode incidir sobre a reclusão ou aproximação de alunos/as gays ao convívio escolar.

### 3.1.7 Entrevista 7 (R7) - Professor Ro.



<b>Código da US</b>	<b>Unidade de Significado (US)</b>	<b>Análise Primária de Significados – Vocábulo</b>	<b>US em Linguagem do pesquisador</b>
<b>R7.1</b>	As famílias, elas tem uma influência da religião muito forte e os alunos eles trazem muito isso nas aulas.	<p>Famílias: Conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto.</p> <p>Influência: Poder de influenciar e modificar o pensamento ou o comportamento de outrem sem o uso da força ou da imposição</p> <p>Religião: Ordem ou congregação religiosa.</p> <p>Trazem: SP <b>Exibem</b></p> <p>Exibem (Exibir): Tornar patente ou visível de forma intencional; mostrar</p>	Diz que os alunos/as exibem a influência da religião vinda de seus familiares que também são influenciados por esta.
<b>R7.2</b>	Eu via as questões (sobre sexualidade) serem tratadas como certas e erradas juntamente as comparações com Bíblia.	<p>Sexualidade: Conjunto de fenômenos da vida sexual.</p> <p>Tratadas: SP <b>Discutidas</b></p> <p>Discutidas (Discussão): Exame de um assunto por meio de argumentos.</p> <p>Comparações (comparar): Examinar simultaneamente duas ou mais coisas, para lhes determinar semelhança, diferença ou relação.</p> <p>Bíblia: Conjunto dos livros sagrados do Antigo e Novo Testamentos, aceitos pelas igrejas cristãs (parcialmente, pelos judeus) como revelação da palavra de Deus</p>	Diz o exame do tema da sexualidade era feito com julgamentos produzidos a partir da Bíblia.
<b>R7.3</b>	A formação que ele	Formação: SP <b>Informação</b>	Diz que durante o tema da

	<p>(aluno) tinha era que isso</p> <p>(homossexualidade) era pecado, que não podia acontecer, mas nós estávamos falando em sala de aula, sobre isso.</p>	<p>Informação: Explicação ou esclarecimento de um conhecimento, produto ou juízo; comunicação.</p> <p>Homossexualidade: Diz-se de relacionamento sexual entre indivíduos do mesmo sexo.</p> <p>Pecado: Transgressão livre e consciente de lei ou preceito religioso.</p> <p>Acontecer: Ser, poder ser ou passar a ser realidade através de uma ação, de um desenvolvimento, de um processo ou da modificação de um estado de coisas</p>	<p>homossexualidade em sala um aluno a julgou como pecado e que por este fato, não era possível sua discussão naquele momento.</p>
<b>R7.4</b>	<p>Eu sempre tento mostrar a diferença entre as posições de pensamento científico e religioso (em temas polêmicos).</p>	<p>Posições: <b>SP Análises</b></p> <p>Análises (Análise): Exame pormenorizado de cada elemento componente de um todo, com o objetivo de investigar sua natureza, suas causas, funções, proporções etc.</p> <p>Científico: Relativo a ciência.</p> <p>Polêmico (Polêmica): Discussão sobre ideias ou pensamentos que causa divergências; altercação, contestação.</p>	<p>Acredita ser necessário ao professor a elucidação das diferenças entre a análise científica e a análise religiosa sobre os conteúdos polêmicos em sala de aula.</p>
<b>R7.5</b>	<p>Se um cara chega na aula com um pensamento prévio de que o ensino de evolução e a homossexualidade é</p>	<p>Prévio: Dito ou feito antes de outra coisa; antecipado, anterior.</p> <p>Evolução: Teoria evolucionista biológica de Charles Darwin, naturalista inglês (1809-1882), que admite a transformação</p>	<p>Acredita ser um impedimento ao debate em sala de aula a assertiva de alunos/as que determinam a Evolução Biológica e a homossexualidade como</p>

	pecado fica muito difícil você juntar as novas informações, novos argumentos.	progressiva das espécies por mutação ou seleção natural; darwinismo. Argumentos (Argumentação): Confrontação de pontos de vista; controvérsia, debate, discussão.	pecado.
<b>R7.6</b>	É um trabalho de você desconstruir o que o cara já sabe e muitas vezes eles não estão dispostos a isso, então eu não procuro ir para o embate.	Desconstruir: Desfazer algo; desmanchar, desmontar Dispostos (Disposto): Com inclinação para alguma coisa; propenso. Embate: SP <b>confronto</b> Confronto: Oposição violenta; choque, conflito, enfrentamento.	Diz que o professor não deve ir ao confronto quando os alunos/as não estão inclinados a desconstruir seus conhecimentos prévios.
<b>R7.7</b>	Esse aluno ficou muito confuso, porque eu acho que ele reconheceu que aquelas pessoas que estavam ali não eram pessoas ruins, como aquela ideia de pecado cristão, mas elas tinham características que ele considerava pecado.	Confuso: Que é difícil de compreender; complicado, enleado, obscuro. Reconheceu: Admitir algo como certo ou verdadeiro Cristão: 1. Que declara sua fé em Cristo. 2. Que frequenta qualquer igreja seguidora do cristianismo. Características: Qualidade que permite distinguir uma pessoa ou coisa de outras de sua espécie; aquilo que caracteriza, que é inerente à natureza de uma pessoa ou coisa; marca, peculiaridade, traço.	Acredita ser confuso ao aluno a compreensão de que características que determinam o pecado na religião não são determinantes sobre o julgamento deste para com as pessoas.
<b>R7.8</b>	Ele até a aula de ciências disse que achava que a AIDS era uma vingança de Deus em relação aos	Ciências: Ramo específico do conhecimento, caracterizado por seu princípio empírico e lógico, com base em provas concretas, que legitima sua validade.	Diz que seu aluno, até o momento da aula, julgava a incidência de AIDS como uma vingança de Deus aos homossexuais

	homossexuais porque isso era um pecado.	<p>AIDS: Deficiência do sistema imunológico humano que foi adquirida pelo ato sexual, por transfusão de sangue contaminado ou pelo uso compartilhado de seringa para o consumo de drogas; sida, síndrome da deficiência imunológica adquirida, síndrome da imunodeficiência adquirida.</p> <p>Vingança: Ato lesivo praticado em nome próprio ou alheio, contra uma pessoa, para vingar-se de dano ou ofensa por ela causada;</p> <p>Deus: Indivíduo ou personagem que, por qualidades extraordinárias, se impõe à adoração ou ao amor dos homens.</p>	por estes praticarem o pecado.
<b>R7.9</b>	Eu sempre tento trazer os meus conhecimentos de professor sem deixar que essa influência religiosa atrapalhe a construção de conhecimento.	<p>Conhecimentos: Ato ou efeito de conhecer.</p> <p>Atrapalhe (atrapalhar): Representar um impedimento</p>	Acredita que a religião não pode impedir a construção do conhecimento em sala de aula.
<b>R7.10</b>	Estamos vivendo várias questões de influência religiosa na política e isso influencia as políticas educacionais, como a questão do	<p>Política (Política Social): conjunto dos princípios e medidas postos em prática por instituições governamentais e outras, para a solução de problemas sociais.</p> <p>Fundamentalismo: Movimento dos cristãos protestantes dos</p>	Diz que o fundamentalismo religioso influencia as políticas educacionais através de sua ação na política.

	fundamentalismo religioso bem forte.	Estados Unidos da América, nascido nos primórdios do século XX, que pregava a rejeição das tendências liberais das igrejas protestantes, nas quais julgavam encontrar uma aceitação, ainda que incipiente, de ideias e teorias seculares ou ateias, como, por exemplo, o marxismo e o evolucionismo biológico de Darwin.	
<b>R7.11</b>	Quando a gente transforma isso (Gênero e Sexualidade) em um assunto cotidiano na escola, tentar tirar esse assunto da sombra, como um assunto proibido, que fica só nos corredores, você naturaliza isso.	<p>Cotidiano: Que ocorre diariamente; diário.</p> <p>Sombra: Algo que não se conhece com clareza; enigma.</p> <p>Proibido: Que não recebeu aprovação; não permitido, vetado.</p> <p>“Naturaliza”: SP <b>Tornar comum</b>;</p> <p>Comum: Que apresenta características compartilhadas pela maioria; habitual.</p>	Acredita que os temas Gênero e Sexualidade serão comuns e permitidos em sala quando estes forem discutidos diariamente na escola.

### 3.2 REDUÇÕES FENOMENOLÓGICAS

Neste tópico, apresentamos o resultado proveniente da articulação das unidades de significado através da união destas em unidades maiores, neste caso denominadas Núcleos de Significado. Estas são resultado da **primeira redução**. Ainda no mesmo quadro, indicamos também 4 categorias estruturais obtidas do movimento de **segunda redução**, realizada a partir da convergência dos Núcleos de Significado obtidos na primeira redução. Evidentemente, foi necessário utilizarmos de termos diferentes (Núcleos de Significado e Categorias Estruturais) para identificarmos os produtos das reduções feitas, uma vez que durante a descrição do método feita anteriormente englobamos os produtos das reduções sob o termo de “categorias”, em sua menor ou maior generalidade.

A organização deste quadro, realizada segundo o estudo feito por Miarka (2008), se deu da seguinte forma: Na primeira coluna indicamos um valor numérico para cada Núcleo de Significado, para efeito de maior praticidade em sua apresentação posterior; na segunda coluna, o Núcleo de Significado em si, produzido a partir de termos que os pesquisadores julgaram melhor representar o significado contido no Núcleo; a terceira, quarta, quinta, sexta, sétima, oitava e nona coluna representam as unidades de significado dos 7 professores/as entrevistados (A1; H2; J3; J4; L5; R6; R7) que estão contidas no respectivos Núcleos de Significado, neste caso indicado na mesma linha onde se encontram as unidades de significado de cada participante; por fim, a última coluna, que apresenta a segunda redução feita a partir das convergências realizadas através dos núcleos de significado originados da primeira redução. Esta última coluna apresenta um total de 4 categorias estruturais que nomeamos no quadro através de letras (A, B, C e D) que posteriormente serão melhor explicitadas e interpretadas segundo o entrelaçamento dos núcleos de significado contidos em cada uma delas.

Apesar de já termos exposto anteriormente os argumentos metodológicos que fundamentam as reduções fenomenológicas (pág. 35, 36 e 37) em meio ao método da Análise do Fenômeno Situado, queremos explicitar aqui em maiores detalhes o próprio movimento de redução que produz os já citados núcleos de significado e categorias estruturais. Para isto, utilizaremos da descrição feita por Bicudo e Klüber (2011) sobre o tema, salientando que os pesquisadores em questão utilizaram o termo “núcleos de ideias” durante a escrita de seu

trabalho. Desta forma, segundo os autores, as unidades de significado desveladas no texto são analisadas rumo à:

[...] convergência de sentidos e significados que se entrelaçam de maneira a fazer emergir um significado mais abrangente que carrega consigo os primeiros significados e aponta um espectro de sentidos mais amplo, ao mesmo tempo em que mantém a articulação das ideias essenciais desse núcleo abertas a possibilidades de mais compreensões (BICUDO; KLÜBER, 2011, p. 5).

Por esta análise, queremos enfatizar que entendemos que as categorias, mesmo sendo apresentadas nos quadros adiante, não devem ser consideradas conclusivas em sua natureza, no sentido de estarem encerradas em seus significados. Segundo a interpretação dos autores, as categorias, que de fato são ditas através da interpretação subjetiva de quem as escreve, são elementos que visam o enriquecimento por uma ação sempre disponível a outrem, haja vista a natureza intersubjetiva deste trabalho de pesquisa que transcende os autores e abarca outros pesquisadores e profissionais da educação. A seguir, apresentamos o quadro com as reduções explicitadas.

## 3.2.1 - Quadro de Reduções

<b>Número associado a cada Núcleo de Significado</b>	<b>Núcleos de Significado (1º Redução)</b>	<b>A1</b>	<b>H2</b>	<b>J3</b>	<b>J4</b>	<b>L5</b>	<b>R6</b>	<b>R7</b>	<b>Categorias Estruturais (2º Redução)</b>
01	A religião pode tornar-se uma barreira à Educação Sexual/de Gênero.	A1.13	H2.1	J3.3	J4.11	L5.7; L5.13	R6.8	R7.9	B
02	A religião é utilizada de maneira errada.	A1.2				L5.17	R6.10		A
03	A análise dos textos religiosos em sala de aula.	A1.3; A1.4; A1.8	H2.7;	J3.15					A
04	A religião como tema de debate em sala.	A1.6	H2.8	J3.12				R7.4	A
05	Os alunos/as e a análise do discurso religioso.	A1.7		J3.8		L5.12	R6.7	R7.7	A
06	O confronto de aluno e professor através da religião.		H2.3; H2.11	J3.11			R6.4		C
07	A ditames religiosos confrontam-se com os conteúdos da Educação Sexual/de Gênero.	A1.12		J3.7; J3.4	J4.1; J4.3		R6.5	R7.5	B
08	A religião como tema difícil/delicado em sala.	A1.10				L5.11			A
09	A possibilidade do diálogo entre a Educação Sexual /de Gênero e a Religião.	A1.1; A1.5; A1.11						R7.6	C
10	A Educação Sexual/de Gênero na resolução dos problemas de identidade sexual de alunos/as.	A1.15					R6.12		D
11	O respeito entre professor e o aluno religioso em sala de aula.		H2.14						C



12	A educação Sexual/de Gênero como disputa política.	A1.17	H2.22	J3.16	J4.13	L5.18		R7.10	D
13	O ambiente familiar não procura debater o tema Sexualidade e/ou Religião com os filhos.		H2.2						D
14	A convivência entre preconceito e tolerância em sala de aula.	A1.16	H2.6						C
15	A família (religiosa) e a proibição da Educação Sexual/de Gênero.		H2.17				R6.9		D
16	Alunos/as religiosos geralmente exibem um distanciamento ou incomodo em relação à Educação Sexual/de Gênero.	A1.9	H2.12	J3.10		L5.14			B
17	A abertura ao discurso religioso em sala é benéfica.		H2.13						A
18	A gestão escolar regida por princípios religiosos.		H2.15		J4.8; J4.12	L5.8			D
19	Professores/as religiosos e o reforço do preconceito em sala.		H2.16		J4.9				C
20	A diversidade sexual e a equidade de gênero como alvo de preconceito da religião.		H2.5; H2.21	J3.2; J3.9		L5.3; L5.10; L5.16	R6.2; R6.3; R6.6	R7.3; R7.8	B
21	A educação Sexual/de Gênero e a desconstrução do preconceito e intolerância religiosa.		H2.19	J3.5					C
22	A sexualidade em sala de aula conforme a moral religiosa.	A1.14	H2.4;	J3.1; J3.6		L5.9	R6.1; R6.11	R7.2	B
23	A proeminência evangélica em sala de aula.			J3.13; J3.14		L5.6			A
24	A família e o controle do ensino segundo crenças religiosas.		H2.20		J4.2; J4.4;				D
25	Os alunos/as são julgados segundo				J4.5;	L5.1;			C



### 3.3 - CATEGORIAS ESTRUTURAIS DO FENÔMENO

Uma vez realizadas as análises sobre os núcleos de significado obtidos durante a primeira redução fenomenológica, realizamos sua articulação através de uma nova redução, produzindo, assim, 4 categorias estruturais apresentadas do quadro anterior. Estas categorias, designadas por letras, na última coluna, indicam respectivamente os seguintes temas: **Categoria A – Sobre a Religião em sala de aula, Categoria B – Sobre o discurso religioso e científico em sala de aula, Categoria C – Sobre os modos de agir em sala de aula, Categoria D - Sobre as reverberações para fora da sala de aula.**

Desta maneira, exploraremos adiante cada categoria através das próprias unidades de significado que estão convergindo na produção dos núcleos de significados e da própria categoria estrutural. De fato, descreveremos neste tópico as interpretações que compreendem a Análise Nomotética do fenômeno investigado, passo metodológico já explicitado pelos pesquisadores durante o capítulo 2. Assim, temos como mote o retorno à nossa interrogação inicial, **“O que é o encontro entre Ciência e Religião em meio escolar durante as atividades de ensino de professores/as nos temas da Educação sexual e de Gênero?”**, para constituir *o que se mostra* posto o contexto de investigação apresentado, a compreensão dos autores em intersubjetividade e, finalmente, a conexão com o mundo-vida dos professores/as entrevistados.

Neste tópico, procuramos dar ênfase também ao sentido de redução transcendental proposto por Husserl, já enfatizado diversas vezes por nós, durante a escrita deste trabalho, e que neste momento torna-se central à análise. De maneira a compreender a postura assumida através deste conceito pelos pesquisadores e, conseqüentemente, as respectivas análises que se seguem ao leitor, mencionamos as palavras de Capalbo (1990) para esclarecermos esta ação:

Husserl chama de “redução transcendental” a colocação entre parênteses ou a suspensão dos juízos que visam provar a existência. Esta se experimenta concretamente. Ela não é demonstrável pela ciência ou pela filosofia. **O que interessa é ver como esta vivência dá-se a si mesma significado e valor.** (CAPALBO, 1990, p. 48, grifos nossos).

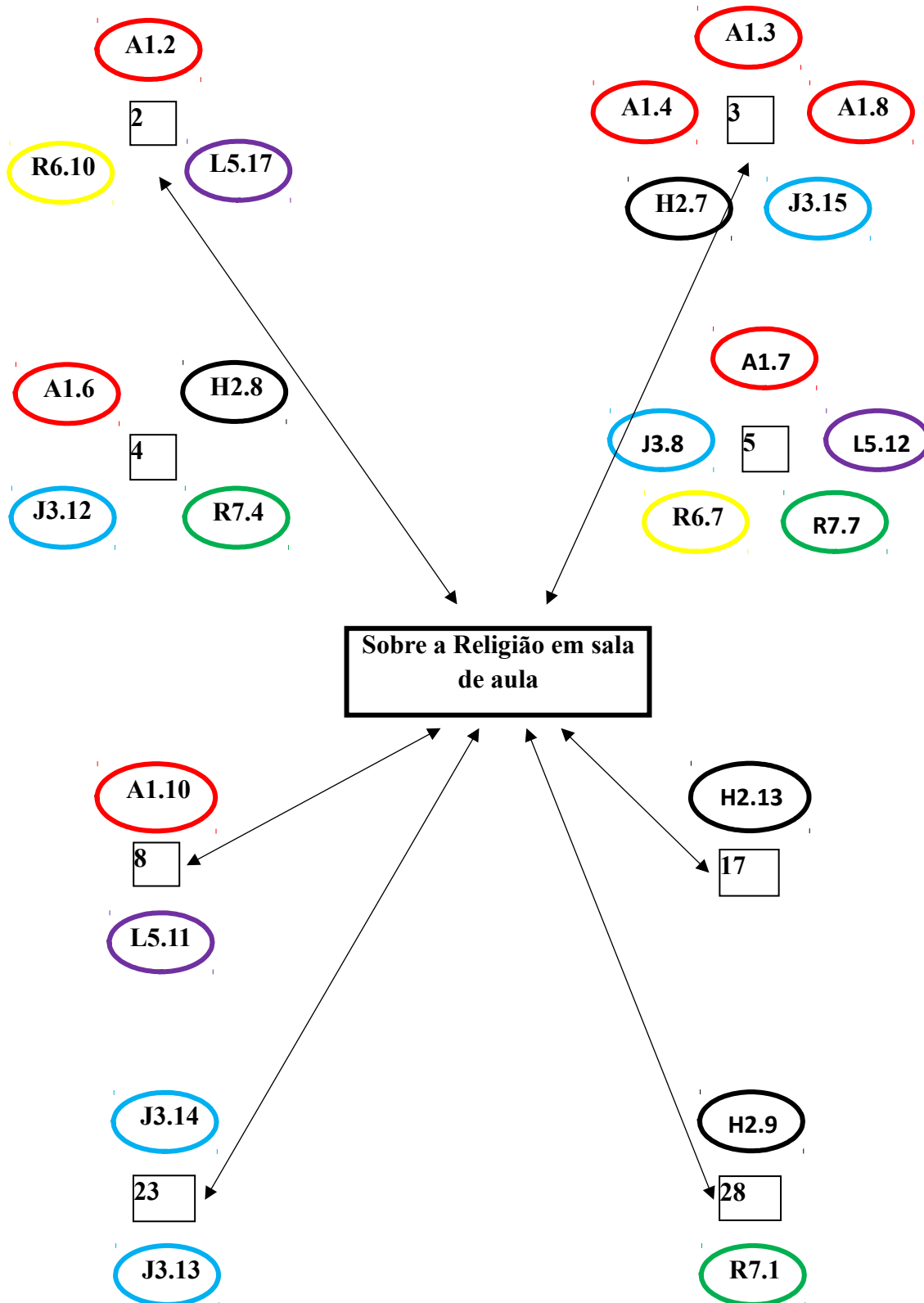
Assim, perscrutaremos cada categoria separadamente e, em sintonia com as unidades de significado retiradas das vivências, apresentaremos também uma figura intitulada de **“Mapa de Convergência”** para cada categoria, buscando resumir as respectivas unidades de significados e núcleos de significado. Em síntese, a organização desta figura aponta os principais aspectos das reduções fenomenológicas. Desta forma, buscamos ressaltar os

seguintes aspectos: a convergência de diferentes entrevistados em torno de uma respectiva categoria (núcleo de significado); a articulação das unidades de significado em torno de um núcleo de significado; a convergência simultânea dos núcleos de significado em torno da categoria estrutural; a relação entre os núcleos de significado e a categoria estrutural por um movimento duplo (seta de duas pontas) de interdependência entre os dois.

As unidades de significado nestas figuras foram realçadas por uma cor destacada para cada entrevistado (A1 – Vermelho; H2 – Preto; J3 – Azul; J4 – Laranja; L5 – Roxo; R6 – Amarelo; R7 – Verde) para facilitarmos o uso deste mapa pelo leitor. Os núcleos de significado encontram-se ao centro das unidades de significado, representado pelo número característico de cada núcleo já demonstrado na primeira coluna do item 2.3.1 - Quadro de Reduções. Após a apresentação do Mapa de Convergência, durante a interpretação das categorias, as unidades de significado serão citadas em itálico entre aspas, em momentos oportunos à análise, acompanhadas de seu respectivo código.

### 3.3.1 Categoria A – Sobre a religião em sala de aula

#### Mapa de Convergência



### **Uma descrição compreensiva da Categoria “Sobre a religião em sala de aula”**

Durante a entrevista, muitos dos professores/as destacaram suas opiniões sobre os momentos em que a religião surgia em sala de aula. A respeito disto, os entrevistados não procuravam se desviar ou mesmo camuflar suas opiniões em sala de aula, mas sim avançar sobre a oportunidade que surgia diante da possibilidade de abertura ao tema, como um dos professores/as afirma categoricamente:

*“Religião pode ser discutida” (A1.6).*

Um dos professores/as entrevistados comenta que durante as suas aulas de ciências os alunos/as buscavam argumentar sobre os conteúdos utilizando-se de discursos advindos de suas próprias doutrinas religiosas. Em casos como estes, é esperado que muitos dos alunos/as pertencentes ao catolicismo, por exemplo, conjecturem sobre a origem do universo ou a possibilidade da evolução humana com base em suas crenças religiosas adquiridas durante a vida. Estas situações consideradas polêmicas por muitos professores/as, pela natureza do encontro entre “Religião” e “Ciência” em sala de aula, serviu de gatilho ao professor para o início de um debate em torno da demarcação de dois lados distintos:

*“Eu sempre tento mostrar a diferença entre as posições de pensamento científico e religioso” (R7.4)*

De início, é importante notar que o professor, durante a ocasião do encontro entre “Religião” e a “Ciência”, não descartou o argumento advindo da Religião exposto pelos alunos/as, mesmo estando vinculado ao dever de ministrar apenas os conteúdos provenientes de áreas do conhecimento científico, como a Biologia, Física ou Química. Em seguida, o professor procura elaborar um plano de exposição aos alunos/as para que estes consigam perceber que ambos os discursos, apesar de versarem sobre a mesma questão, decorrem de princípios epistemológicos diferentes. Finalmente, o professor é reconhecido como um agente que tenta, através desta estratégia, promover a reflexão sobre a religião e a ciência durante a aula, sendo que seus alunos/as são aqueles responsáveis pela gestão dos conhecimentos adquiridos durante a ação.

Semelhante ao professor R7, a professora H2 também apresenta uma estratégia através da qual o professor auxilia o aluno em sua tomada de decisão sobre o cenário de encontro

entre Ciência e Religião. Utilizando-se mais especificamente da evidenciação de um artefato religioso em sala, a professora comenta sua reação ao perceber que seus alunos/as argumentavam sobre o conteúdo em voga parafraseando um texto religioso, neste caso, a Bíblia:

*“A minha opção nesse momento foi tentar localizar a bíblia como, assim, passível de várias interpretações” (H2.8)*

Procurando fomentar a discussão da religião em sala de aula, a professora destacou aos alunos/as a possibilidade de interpretação de um texto bíblico sob variados pontos de vista. A abertura, neste caso, foi o objetivo central da professora em promover a acomodação da religião em sala de aula como um tema propício à reflexão, crítica e elaboração pelos presentes.

E qual o papel do professor uma vez instaurada a discussão com os alunos/as? Segundo o professor J3, o fomento à discussão não decorre necessariamente na autorização do julgamento das partes pelo professor. Enfatizando o protagonismo dos alunos/as neste momento, como os outros professores/as já citados, o questionamento feito sobre a religião em uma de suas aulas, por exemplo, serviu ao aprofundamento da reflexão visando apenas a melhoria do debate.

*“Em nenhum momento eu cheguei a dizer que a igreja estava errada e que o certo é esse, mas a gente chegava a questionar né, como: se a religião diz isso, porque é desse jeito?” (J3.12)*

Apesar da religião ser praticada pela humanidade sob inúmeras formas no globo e a espiritualidade ser adjetivada como algo essencialmente subjetivo, muitas das vivências relatadas pelos professores/as sobre a religião em sala de aula centraram-se em episódios de análise de textos religiosos durante a aula.

Ressaltando a estratégia de abertura à religião detectada nos relatos dos professores/as, neste ponto é interessante notar que o próprio professor também precisa provocar uma abertura sobre seus conceitos a fim de procurar adaptar-se a situação onde o texto é lido “para além do verbo, tornando-se também espírito”. Como relata o professor A1, esta abertura à compreensão do sagrado deu-se quando a Bíblia foi utilizada pelos seus alunos/as em sala de aula:

*“É um livro (Bíblia) que pra mim não é sagrado mas eu reconheço que culturalmente para a maioria dos cristãos é um livro sagrado.” (A1.3)*

Continuando seu relato, o professor afirma que a religião foi inserida como conteúdo dentro de seu planejamento de aula após a conclusão de que esta era uma demanda que seus alunas traziam para a sala, neste caso, ao provocar discussões utilizando-se do texto religioso (Bíblia). Articulando uma das habilidades esperadas de sua disciplina à ocasião, o professor defende sua escolha comentando o seguinte:

*Se é uma matéria (filosofia) que é pra falar sobre reflexão, então eu os levei a refletir sobre o modo como eles liam o texto sagrado. (A1.4)*

Ao professor, a análise do texto religioso compreende também a inclusão da diversidade de textos considerados sagrados por outras religiões. Ainda que pela iniciativa própria dos alunos/as estes não fossem objeto de atenção durante as aulas, o professor destaca que utilizou mais de uma referência literária religiosa para tratar dos temas discutidos, como o amor:

*O Alcorão, a própria Bíblia, o Gita... trouxe textos onde esses textos falassem de amor, de afeto. (A1.8)*

Neste caso, podemos perceber que mesmo optando por religiões tão diferentes (Islamismo – Alcorão; Cristianismo – Bíblia; Hinduísmo – Gita) o professor conseguiu promover um paralelo entre estas, através de um tema comum, para inseri-las de forma equânime em sala de aula. Desta forma, a análise sobre o texto religioso ultrapassa a unilateralidade de apenas uma religião e alcança uma reflexão plurilateral sobre o tema.

Uma vez que a interpretação do texto religioso pode incorrer em ações ditas indesejáveis aos alunos/as, como o preconceito com base em argumentos religiosos (Núcleo de Significado 20), a análise do texto religioso articula também propostas de trabalho sobre determinados temas. O amor e o afeto, mencionado pelo professor A1, são alguns destes temas, mas também podemos mencionar o trabalho em torno de temas como o respeito e a tolerância:

*“Uma dessas meninas utilizou a própria Bíblia pra dizer que não era assim [...] Ela utilizou o discurso da bíblia em relação ao respeito e tolerância.” (H2.7)*



Neste comentário feito pela professora H2, a ação em destaque é realizada por uma de suas alunas em sala. Como já salientado pela mesma professora, a Bíblia foi caracterizada como algo passível de diversas interpretações e, neste momento, um de seus alunos/as conseguiu utilizar-se deste artifício para análise do texto bíblico e a consequente elaboração de um argumento em relação ao respeito e tolerância durante a aula.

Outro exemplo provocado pela análise do texto religioso segundo os moldes já explicitados é comentado pelo professor J3, ao propor um trabalho em dupla para duas alunas evangélicas:

*O trabalho foi feito por evangélicas que podiam pender pra religião, como santa, mas não, elas falaram o quanto era errado, e que o que estava na bíblia foi escrito num contexto completamente diferente do que estamos agora, e que era necessário refletir sobre isso.*

O reconhecimento da historicidade de um texto, neste caso um texto considerado sagrado, é uma estratégia de análise de inúmeros efeitos que pode estimular em grande medida a reflexão dos alunos/as.

À primeira vista, a interpretação variada de textos sagrados pode ser responsável pela criação da divergência entre religiosos, ocasionando ao professor efeitos indesejáveis durante seu trabalho com os alunos/as. Exemplificando o alcance deste efeito de cisão entre religiosos em apenas uma religião, segundo a *World Christian Encyclopedia*<sup>25</sup>, em sua edição publicada em 2001, o cristianismo contava com nada menos que 33.830 denominações cristãs em todo globo.

Uma vez que não haja um impedimento ao diálogo pelos alunos/as a respeito da análise e reflexão dos textos religiosos, a tentativa de provocar diferentes interpretações durante o desenvolvimento da aula é comentada pelos entrevistados como uma estratégia viável aos objetivos dos professores/as diante do destaque da Religião em sala de aula.

Uma das professoras entrevistadas comenta que a inclusão da religião em sala de aula, com a respectiva abertura à opinião dos alunos/as sobre a mesma, foi até mesmo benéfica ao comportamento de um de seus alunos/as. Neste caso, a professora H2 comenta que um aluno “bastante religioso” ficou mais à vontade quando pode explanar sobre sua opinião durante um trabalho escolar:

---

25 BARRET, D B., KURIAN, G. T., JOHNSON, T. M. **World Christian Encyclopedia**: a comparative survey of churches and religions in the modern world. New York: Oxford University Press. 2 ed. 2001.

“Depois que ele teve espaço para falar da religião dele, sobre o método [anticoncepcional] que ele considera adequado ele ficou mais “de boa” no restante das aulas.” (H2.13)

Nota-se que, em relação ao tema da aula, o aluno procurou enfatizar que a eleição do método mais adequado à prevenção da gravidez não decorria de argumentos de base científica, mas sim com base em orientações religiosas seguidas por este.

No Brasil, a predileção dos métodos anticoncepcionais em grande parte da população, segundo dados divulgados pela Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS, 2006), é de que 65,2% das mulheres no Brasil, de idade entre 15 a 49 anos, relatam o uso de métodos contraceptivos ditos modernos (contraceptivo oral ou injetável). No entanto, entre católicos, é frequente e histórica a referência à encíclica *Humanae Vitae* redigida pelo Papa Paulo VI, na qual este condena o uso de métodos artificiais de contraceção, como o contraceptivo oral, por exemplo.

À medida que os relatos eram comentados, outro destaque importante era feito em relação ao planejamento e desenvolvimento das ações a respeito da inserção da Religião em sala de aula, desta vez, acompanhado de uma expressão enfática em torno das seguintes palavras:

“Como professor, quando nós tratamos de religião, nós temos que ser delicados.” (L5.11).

Evidentemente que ao discutirmos algo em sala de aula, muitos dos presentes podem exibir comportamentos passionais ao argumentarem em prol de suas próprias convicções, algo considerado rotineiro em muitos ambientes escolares. Em se tratando da religião como tema de discussão, os entrevistados salientam que o tratamento com os alunos/as deve incorrer sob especial atenção a este aspecto do debate, estando o professor sempre atento ao *feedback* dos alunos/as na ocasião. Segundo o professor A1, em uma de suas vivências com alunos/as religiosos, sua atitude seguiu à risca este protocolo.

“Eu prontamente ouvia aquele aluno e eu trazia coisas que ele ia colocando, mas assim “pisando em ovos”.” (A1.10)

Uma vez que em nosso país todos os cidadãos, religiosos ou não, têm a sua liberdade de crença assegurada na Constituição Federal de 1988 (Art. 5, inc. VI), é imprescindível

destacar a precisão do professor em agir conforme o relatado, “ouvindo o aluno” em suas opiniões.

Em paralelo a este direito fundamental, muitos professores/as evidenciam que as opiniões proferidas pelos alunos/as em sala de aula, balizadas em princípios religiosos, devem receber um tratamento diferenciado também por traduzirem uma formação religiosa familiar. Segundo o professor R7, tal atitude é marcante em suas aulas de ciências:

*“As famílias, elas têm uma influência da religião muito forte e os alunos eles trazem muito isso nas aulas.” (R7.1)*

Ressaltando o efeito desta penetração da religião nos diversos aspectos concernentes à instituição familiar, destacamos também o relato da professora H2 em seu trabalho em sala de aula a favor do respeito à diversidade sexual.

Por uma visão geral, é esperado aos professores/as que estudantes inseridos em contextos familiares de alta influência religiosa apresentem um bloqueio aos discursos ou ações que acabem por contradizer suas crenças. No entanto, segundo o comentário explicitado a seguir pela professora H2, seus estudantes durante as aulas mesmo compreendendo e aceitando os argumentos desenvolvidos pela professora desenvolveram uma resistência à mudança favorável de atitude, neste caso, de uma atitude de intolerância ao almejado respeito à diversidade sexual.

*“A criação religiosa deles era tão forte que mesmo eles vendo lógica que temos que respeitar todos, que temos que respeitar a diversidade (sexual) e mesmo concordando com isso, eles não conseguiam deixar de ser intolerantes.” (H2.9)*

De fato, os depoentes foram incisivos em demonstrar insatisfação em relação a alguns aspectos em que a religião era utilizada como instrumento de ação visando efeitos negativos às pessoas ou à sociedade. Segundo o professor A1:

*“O que me incomoda são algumas posturas ideológicas sobre religião.”*

Explicitando melhor esse desagrado, as professoras R6 e L5 expõem as seguintes percepções que se complementam acerca deste fato:

*“Até o próprio princípio da religião de você se abrir para o outro, de acolher o outro, está sendo “jogado por terra”.” (R6.10)*

*“A religião não pode ser utilizada como uma forma de segregação, como uma forma de oprimir, de diferenciar as pessoas.” (L5.17)*

Nas palavras das professoras, o objetivo central da religião estaria sendo esquecido pelos fiéis ao distorcer princípios considerados essenciais à maioria das religiões. Desta forma, é notória a investida destes professores/as em reconhecer que a inserção da religião em sala de aula deve promover a valorização dos princípios religiosos voltados às boas ações, em detrimento daqueles que instrumentalizam a mesma em favor de guerras e conflitos na sociedade.

Desde a ocorrência das grandes guerras mundiais, muitas lideranças religiosas ao redor do globo empenharam-se em garantir que a religião não fosse mais justificativa para a geração de novos conflitos. Como marco histórico deste esforço coletivo, em outubro de 1999 o [“Apelo Espiritual de Genebra”](#) foi assinado como uma mensagem global aos líderes políticos e religiosos para a extinção da prática de guerra justificada através da religião.

Na escola, os professores/as entrevistados, motivados pelo engajamento em torno do desenvolvimento de uma ação consciente em torno dos princípios religiosos, relatavam modos de ação que auxiliavam os alunos/as a repensarem a sua fé. Neste quesito, os comentários feitos durante a análise do texto religioso eram “duplamente engajados” aos alunos/as, uma vez que para além do incentivo à interpretação do escrito, estes também precisavam refletir o próprio exercício da fé:

*“Você não pode é deixar de pensar na sua fé, é preciso você refletir sobre ela.” (A1.7)*

De maneira semelhante, o respeito ao direito de liberdade religiosa já discutido também pode acompanhar dialogicamente o trabalho sobre a garantia de liberdade individual do restante dos alunos/as, como exposto pela professora L5.

*“Deixar claro para o aluno que a fé dele é inquestionável, mas que no entanto o modelo de vida dele não pode ser imposto ao outro.” (L5.12)*

Em relação ao olhar e o respeito ao outro, os professores/as comentaram que o trabalho em sala de aula buscou a conversão de alunos/as intolerantes que justificam suas ações com base em seus preceitos religiosos. Nos casos a seguir, homossexuais e soropositivos (indivíduos portadores do vírus HIV), respectivamente, foram alvos de intolerância pelos alunos/as:

*“Eu falei com ele que ele pode até não aceitar (gays), porque os valores morais dele, religiosos, são muito fortes [...] mas que ele precisaria respeitar.” (R6.7)*

*“Esse aluno ficou muito confuso, porque eu acho que ele reconheceu que aquelas pessoas que estavam ali não eram pessoas ruins, como aquela ideia de pecado cristão, mas elas tinham características que ele considerava pecado.” (R7.7)*

Em relação ao último relato (R7.7), o aluno descrito pelo professor como um sujeito de fortes posicionamentos religiosos só chegou a essa desestabilização de suas convicções através de um trabalho específico, para além da sala de aula. Neste caso, o professor relata que o mesmo foi escolhido para uma oficina sobre a prevenção de HIV/AIDS em parceria com uma ONG. Desta maneira, a oportunidade do desenvolvimento de estratégias com cenários e sujeitos diferentes não pode ser descartada como uma alternativa viável à análise e reflexão dos preceitos religiosos dos alunos/as.

O objetivo central, independente dos moldes escolhidos ao trabalho em relação ao tema da Religião em sala de aula, continua sendo o protagonismo dos alunos/as em torno do desenvolvimento crítico de suas próprias opiniões, como conclui o professor J3:

*“Existe a minha verdade, a verdade da ciência, a verdade da religião, a de vários grupos que pensam a sociedade, mas eles têm que encontrar a verdade deles.” (J3.8)*

Finalmente, apesar dos professores/as caracterizarem os alunos/as religiosos em sua maioria como católicos ou evangélicos, foi ressaltado por um dos professores que dentre os dois grupos os alunos/as evangélicos tinham maior destaque durante as aulas no enfrentamento com o professor:

*“Geralmente aqueles que causavam algum problema ou impasse eram evangélicos.” (J3.13)*

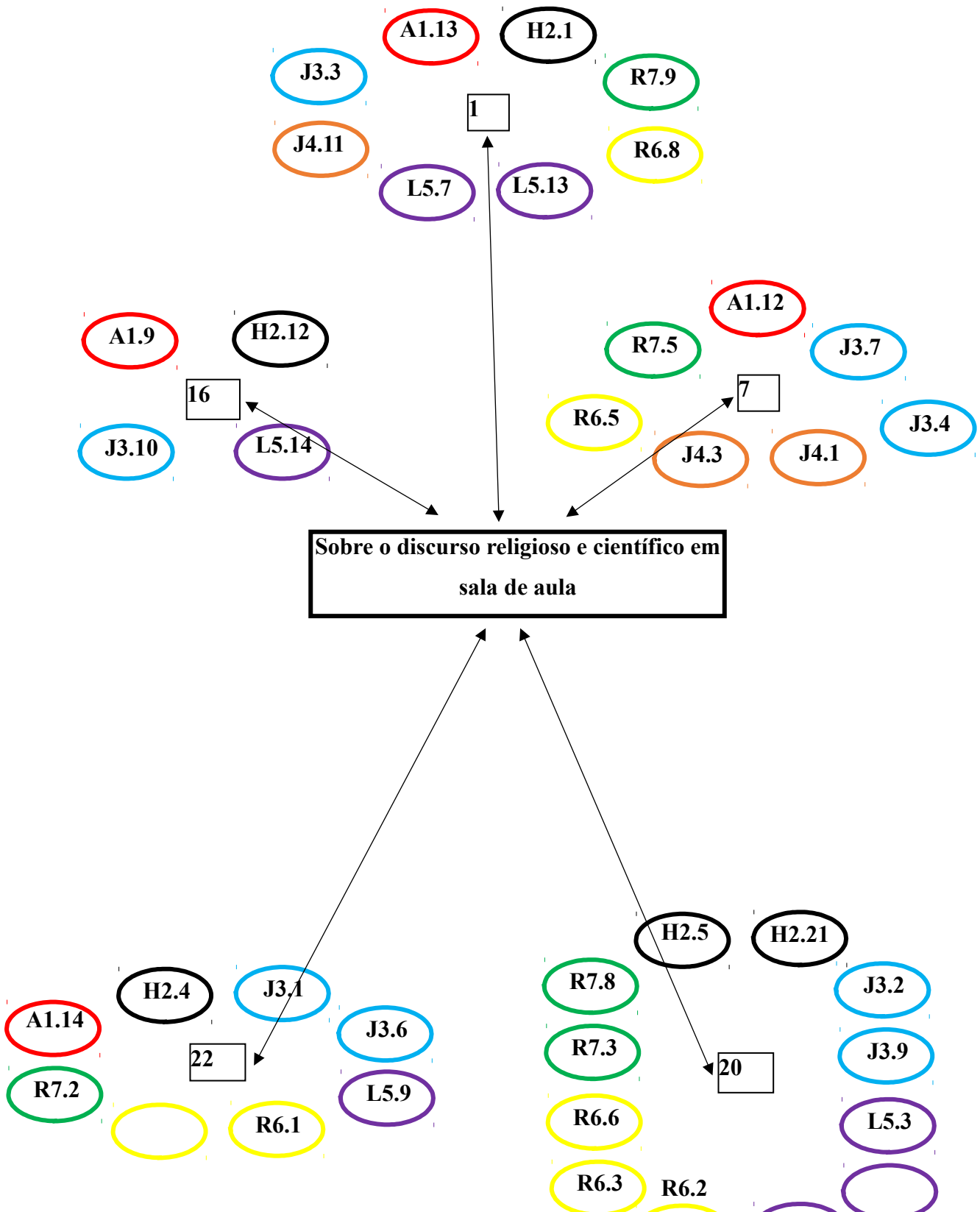
*“Eles se expressam mais, a ideia de que eles são evangélicos, eles defendem a bandeira.” (J3.14)*

Como evidenciado pelo professor J3 e os demais professores/as, a existência de valores e comportamentos ditos e exibidos pelos alunos/as religiosos é inegavelmente um tópico a ser analisado em sala de aula. Assim, esta “bandeira” ora hasteada, ora a meio-mastro, não pode ser mais ignorada e, segundo os entrevistados, precisa ser trabalhada

segundo critérios bastante precisos no desenvolvimento crítico e reflexivo daqueles alunos/as religiosos e não religiosos.

### 3.3.2 Categoria B – Sobre o discurso religioso e científico em sala de aula

#### Mapa de Convergência



R6.11

L5.10

L5.16

**Uma descrição compreensiva da Categoria**  
**“Sobre o discurso religioso e científico em sala de aula”**

Segundo o relato dos professores/as, percebemos que a religião foi diversas vezes evocada em sala de aula como um contra-argumento às afirmações de cunho científico utilizada pelos professores/as no ensino de temas como a Educação Sexual e de Gênero. Assim, por mais que estes tratassem de um aspecto geral de inclusão da religião em sala de aula, estes concluíram também que de fato há um cenário de oposição e conflito entre estes dois campos discursivos. Como afirma o professor J4:

*“A questão da religião e a educação sexual há sempre um conflito muito grande.”* (J4.1)

Assim, os professores/as relataram que os alunos/as, durante as aulas, antes mesmo de debaterem qualquer assunto em pauta, chegavam a discriminar a própria presença da Educação Sexual e de Gênero em sala de aula com argumentos nitidamente excludentes contra a mesma. Para exemplificar esta reação de forte oposição predeterminada, uma das professoras relata que durante as suas aulas um aluno justificou a sua ação afirmando a própria incompatibilidade do tema à sua religião.

*“Sempre a discussão dele vai em torno de que isso (Educação Sexual e Gênero) não é “coisa de Deus”.”* (R6.5)

Este tipo de comportamento, em que sujeitos recusavam a Educação Sexual/de Gênero através de uma razão religiosa, não foi exclusiva apenas entre os alunos/as em sala, uma vez que até mesmo os familiares dos alunos/as que visitam as escolas se diziam contra a discussão do tema em sala de aula.

*“Uma mãe no outro dia dizendo que não queria [...] que eu discutisse isso, que o filho dela era de tal igreja e que essa igreja não permitia esse tipo de discussão (de gênero).”* (J4.3)

Para iniciarmos a análise do relato da professora J4 e o questionamento da mãe do aluno, é necessário esclarecermos aos leitores como são indicadas aos professores/as da rede

básica de ensino as diretrizes de escolha dos conteúdos ministrados por estes durante o ano letivo.

Segundo orientação curricular produzida pelo Governo Federal através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, todas as escolas (sejam estas públicas ou privadas) do país devem buscar organizar os conteúdos das disciplinas ministradas através das orientações prescritas nestes documentos. Em meio às inúmeras recomendações, ressaltamos um dos documentos intitulado como: *PCN: Tema Transversal Orientação Sexual*. Neste, estariam as recomendações aos professores/as acerca do trabalho referente às questões sobre o Corpo, a Sexualidade, as relações de Gênero, a saúde reprodutiva, etc.

Deste modo, analisando o funcionamento do sistema educacional brasileiro e as recomendações explícitas nos PCN, o relato em questão (J4.3) apresenta uma situação conturbada aos envolvidos: a intenção da mãe do aluno buscando a orientação do conteúdo de uma disciplina escolar segundo as diretrizes de uma instituição religiosa.

Além disso, por mais que o documento citado na interpretação deste relato não evidencie no título a chamada sobre as relações de gênero, enfatizamos que esta discussão é tão estimulada quando aquela em relação à Sexualidade, como podemos perceber através deste excerto retirado do documento:

A questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Estar atento a isso, explicitando sempre que necessário, é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas. (BRASIL, 1997, p. 323)

Assim, articulando as ações de recusa dos alunos/as e a proibição dos familiares em relação às discussões e atividades em Educação Sexual/de Gênero, os professores/as apontam o corriqueiro equívoco criado em torno deste tema pela religião, e também pela sociedade.

“(O aluno) *Tem muito pensamento equivocado* (sobre o tema da Sexualidade e Gênero) *e que esses pensamentos equivocados são construídos a partir de verdades muito sólidas que é a religião em casa, na sociedade.*” (J3.4)

Tendo em vista esses equívocos, a descrença entre os professores/as em relação a possibilidade e efetividade de promover a aprendizagem dos alunos/as é evidente, como relata o professor R7.



*“Se um cara chega na aula com um pensamento prévio de que o ensino de evolução e a homossexualidade é pecado fica muito difícil você juntar as novas informações, novos argumentos.” (R7.5)*

O ensino de evolução nas escolas é atualmente ministrado com base em teorias científicas produzidas pela biologia evolutiva, na qual pesquisadores descartam a hipótese de criação e evolução dos seres vivos por uma divindade superior. Já a homossexualidade, caracterizada pela atração e desejo sexual de um indivíduo por outro do mesmo sexo, é tratada pela Ciência como um comportamento possível entre seres humanos e animais na natureza.

Com o reconhecimento do preconceito e da negação sobre o tema da Educação Sexual/de Gênero em sala, os professores/as entrevistados apontam que não buscavam confrontar a oposição lançada pelos alunos/as religiosos durante as aulas. Eles relataram as justificativas em relação a esta escolha da seguinte maneira:

*“Nunca fiz a minha sala de aula um “campo de batalha”, isso é muito perigoso.” (A1.12)*

*“Nunca coloco a “minha verdade”, porque seria a minha verdade contra a verdade da religião.” (J3.7)*

Segundo a análise dos comentários, a disputa entre as duas posições evidentemente conflitantes não é algo benéfico aos professores/as, uma vez que o receio apresentado pelo professor A1 ou o “silêncio científico”<sup>26</sup> do professor J3 comentados acima são trazidas como tentativas de amenizar a situação de embate com os alunos/as. Em termos educacionais, as situações de obstrução causadas pela interação das partes envolvidas também não beneficia o desenvolvimento da reflexão, criticidade e capacidade argumentativa dos alunos/as em relação aos seus próprios posicionamentos religiosos sobre o mundo.

A plenitude do ensino que vise a desconstrução da intolerância e preconceito entre os alunos/as não é concebida a partir de barreiras que impeçam o diálogo entre pontos de vistas ditos diferentes e contraditórios. No caso da Educação Sexual/de Gênero e a Religião, segundo a descrição feita durante os relatos, estas barreiras são presentes e imobilizam por completo a ação dos professores/as.

Outras vivências que também relatavam situações de desencontros entre o tema da Educação Sexual/de Gênero e a Religião foram aquelas descritas pelos professores/as quando seus alunos/as exibiam um distanciamento ou incômodo em relação ao tema. Nestes casos, a

<sup>26</sup> Esta expressão foi utilizada por nós para significar a escolha do professor em não apresentar a visão científica como uma verdade ao aluno.

leitura sobre a reação dos alunos/as foi majoritariamente corporal, segundo a empatia dos próprios professores/as que rotineiramente avaliavam seus alunos/as nos gestos e olhares.

*“Ele [aluno seminarista] ficava extremamente desconfortável na aulas, inquieto na cadeira, ele não olhava para mim o tempo todo.” (H2.12)*

*“Eu estava falando sobre feminismo, e algumas alunas abaixavam a cabeça não me olhavam mais, não olhavam pra mim, enquanto outros estavam imersos, elas mostravam o descontentamento, e eu sei que elas são evangélicas.” (L5.14)*

Tão preocupante quanto as declarações verbais de alunos/as religiosos sobre a oposição ao tema Educação Sexual/de Gênero, os modos de agir dos alunos/as também devem ser levados em consideração perante a problemática discutida. Muitas vezes, os alunos/as em sala de aula não se sentem confortáveis em demonstrar suas opiniões por timidez ou medo de uma retaliação vinda do professor. Deste modo, é imprescindível que os docentes tentem identificar e interpretar estes sinais que interpelam a rotina de sala de aula em busca de possíveis mudanças.

A sala de aula é um espaço de múltiplas configurações que deve permitir adequações a realidades adversas como estas. Por conseguinte, o não reconhecimento destas questões e o respectivo abandono destes alunos/as podem acarretar efeitos bastantes indesejáveis, como o abandono escolar ou a repulsa sobre o conteúdo ministrado, conforme relatado pelos professores A1 e J3.

*“Ele me disse que não estava mais assistindo minhas aulas porque eu estava indo contra a fé dele.” (A1.9)*

*“Principalmente (alunos) evangélicos. De uma maneira de não querer nem discutir isso, como se fosse uma ofensa falar sexualidade.” (J3.10)*

Resultados como estes, comentados pelos professores/as, são de difícil abordagem, uma vez já constatados em sala de aula, tornando a tarefa do professor ainda mais delicada e complexa em relação à resolução de conflitos estabelecidos com alunos/as religiosos.

De acordo com a disposição comumente encontrada em salas de aulas, muitos aspectos já dificultam o desenvolvimento da interação entre professores/as e alunos/as, como a própria relação hierárquica estabelecida entre as partes ou a determinação pelos alunos/as da superioridade intelectual e argumentativa do professor. Desta forma, o estudo em meio à área

da educação e da realidade das instituições de ensino, cujo objetivo primário se dá através da comunicação e diálogo entre os envolvidos, não pode considerar a barreira entre a Educação Sexual/de Gênero e a Religião em sala de aula como irrelevante.

Buscando aprofundar um pouco mais sobre os limites estabelecidos pelos alunos/as religiosos acerca do desenvolvimento da Educação Sexual/de Gênero, apresentamos agora alguns dos relatos dos professores/as que exibem um pouco da estrutura deste problema, ou seja, as percepções destes sobre os diversos níveis que constituem este resultado final de oposição de seus alunos/as.

Inicialmente, os professores H2 e J3 ilustram a presença de um antigo tabu sobre os temas tratados em Educação Sexual/de Gênero que reforça as causas da problemática em discussão.

*“Tem o problema do tabu de não se falar isso em sala de aula [sexualidade] e a questão religiosa é a que principalmente está sendo um entrave.” (H2.1)*

*“A ideia de que a sexualidade é algo proibido, do sexo como algo proibido [...] e que muito por detrás disso tinha os imperativos culturais e religiosos que acabam interferindo nos saberes desses estudantes.” (J3.3)*

Analisando a suposição sobre a proibição da religião sobre as práticas sexuais e dos discursos provocados através do sexo, devemos pontuar que inicialmente lidamos com uma variedade de religiões no país que compreendem o sexo de diferentes formas. Desta maneira, é interessante notarmos que as fronteiras sobre o proibido e o permitido podem se movimentar substancialmente em alguns casos, a depender de que religião(ões) estamos nos referindo. Para a igreja católica, por exemplo, o pecado do adultério pode ser considerado realizado até mesmo em casos não consumados (através do pensamento de cobiça, por exemplo), enquanto outras religiões apresentariam concepções mais brandas, ou mesmo completamente diferentes, sobre o respectivo tema.

Portanto, para efeito de análise do contexto em sala de aula, o professor é um sujeito que atua segundo a ponderação da existência de limites cambiantes entre os alunos/as de diferentes religiões sobre o que é proibido ou não. Já para o debate deste entrave com os próprios alunos/as, esta postura adotada também é um oportuno caminho para o reconhecimento das possíveis interpretações diferentes sobre este tipo de proibição, ou seja, o destaque em sala de aula da pluralidade de concepções religiosas existentes.

Para os professores A1 e L5, o debate ainda é bastante difícil pela própria natureza da oposição religiosa, veemente e passional, como exposto em seus relatos.

*“A justificativa era sempre a religião, que aquilo não era correto, e mesmo nós argumentando, essas pessoas (alunos) não conseguiam entender.” (L5.7)*

*“A fé é uma paixão para muitas pessoas. Eu podia estar ali falando a coisa mais certa do mundo, mas eles não iriam ouvir porque eles estavam tomados por paixão.” (A1.13)*

Para o professor R7, a religião de fato é um empecilho à Educação Sexual/de Gênero, e sua estratégia segue a ação de investida sobre o próprio desenvolvimento do discurso científico com os alunos/as.

*“Eu sempre tento trazer os meus conhecimentos de professor sem deixar que essa influência religiosa atrapalhe a construção de conhecimento.” (R7.9)*

À medida que os relatos eram postos neste tópico, alguns professores/as ainda comentavam sobre o tema do encontro entre o discurso religioso e científico por outros protagonistas, desta vez em relação aos próprios colegas de profissão, também professores/as.

Inicialmente, por mais óbvio que pareça, é necessário enfatizarmos ainda hoje que mesmo com o título de “profissional detentor do saber”, muitos professores/as padecem dos mais variados conflitos, traumas, preconceitos e estigmas das mais diversas naturezas. Assim, naturalmente, como seres humanos, estes profissionais também não são capazes de desarticular de sua totalidade estes elementos, durante o seu exercício profissional, tornando-os parte rotineiramente de sua ação docente na escola.

A fim de analisarmos um pouco destes elementos comentados em uma situação exemplificada pelos professores/as entrevistados, apresentamos o relato da professora R6 em conversa com sua colega de profissão durante um de seus encontros informais na escola:

*“Ela me disse que era um pouco complicado para ela, primeiro porque ela não tinha formação pra lidar com isso e segundo que a religião dela era muito forte na percepção que ela tinha sobre o tema da sexualidade.” (R6.8)*

Essa referência à falta de formação no tema indica um quadro educacional no qual a consolidação da Educação Sexual/de Gênero nos currículos escolares não foi acompanhada de uma inclusão geral do tema na formação dos professores/as. Assim, mesmo estando em exercício ou durante o período de graduação, o comentário realça essa necessidade da

formação ao tema para o profissional docente. Paralelamente a isto, a professora ainda apresenta que durante sua trajetória de vida a religião influenciou bastante em sua percepção sobre os assuntos referentes à sexualidade.

De maneira semelhante, outro relato também expõe a percepção dos professores/as acerca da influência da religião na formação e atuação docente:

*“Nós dividíamos as coisas, as angústias, mas posturas relacionado a questão da religião e sexualidade ela não tomava porque ela (professora) também era católica.” (J4.11)*

Em ambos os casos, é notório que a Religião encaminhou um tipo de bloqueio nas professoras em relação ao tema da Educação Sexual/de Gênero, o que em sala de aula produz uma situação complicada de demanda sobre a reflexão da temática, segundo os moldes orientados pelo MEC, através de documentos como os PCN. Outra situação de difícil resolução resultaria da iniciativa dos alunos/as em sala de aula, procurando debater argumentos religiosos e científicos opostos acerca do tema.

Essas posturas exibidas pelas professoras, longe de representar um vazio sobre os conteúdos de Sexualidade, Corpo, Gênero, são preenchidas com saberes e diretrizes advindas das próprias religiões citadas. Em relação a este protocolo religioso acerca da sexualidade e gênero, discutiremos ainda nesta categoria estrutural com maior profundidade o núcleo de significado número 22, referente à “Sexualidade em sala de aula conforme a moral religiosa”.

Para finalizarmos a interpretação sobre estas situações ocorridas especificamente com professores/as, apresentamos a seguir uma afirmação contundente sobre este tópico da professora entrevistada L5.

*“Os professores estão formados (convicções religiosas) e muitas vezes não estão dispostos a conversar (sobre o desenvolvimento da Educação Sexual/de Gênero em sala de aula).” (L5.13)*

Segundo a professora L5, professores religiosos estariam adotando uma postura docente rígida em relação à Educação Sexual/de Gênero que, levada ao seu limite, produziria um quadro de intolerância. Articulada a esta forte rigidez, podemos conceber que o posicionamento tem como paralelo uma série de saberes e valores que fortalecem tal comprometimento em negar os conteúdos da Educação Sexual/de Gênero. Tal percepção foi explanada pelos entrevistados quando estes relacionavam as ações dos sujeitos às construções acerca da sexualidade, segundo os moldes religiosos, a uma moral religiosa.

Introduzindo esta noção da relação entre Religião e os corpos, por assim dizer, o professor J3 comenta como na prática as configurações sociais são conduzidas pela influência religiosa.

*“As relações de poder são estabelecidas a partir da religião, de como os saberes que os indivíduos têm sobre o corpo, sobre as relações sexuais, sobre as identidades de gênero ou sexuais, elas são ditas normais ou não.” (J3.1)*

Como constatamos no comentário de J3, a Religião de fato é uma propagadora de um determinado discurso sobre o sexo. Afinal, não é surpresa que uma vez que esta tenha como uma de suas ocupações a vigília sobre a conduta de seus fiéis desde o nascimento até a morte, o sexo também faça parte de suas minuciosas observações.

Evidentemente, a própria religião também procura designar encargos diferentes a homens e mulheres segundo os desígnios religiosos desenvolvidos pela fé. Diversos rituais, como o casamento cristão por exemplo, são formas de instituir condutas de gênero e concessões sexuais apropriadas aos seus fiéis que desejam se relacionar. Através da família ou do próprio convívio em sociedade, muitos sujeitos recebem estas representatividades sobre a sexualidade e o gênero desde cedo. Como explicitado pelos professores J3 e L5.

*“Dentro do discurso sobre sexualidade eles acabam revelando as verdades deles que a gente percebe que existe a religião enquanto influência.” (J3.6)*

*“Os alunos mostraram que muito das opiniões (acerca da Sexualidade e Gênero) deles estavam permeadas pelo senso comum ou pela religião.” (L5.9)*

Já durante a discussão de determinados temas, como a Educação Sexual/de Gênero em sala de aula, os professores/as comentam que, como era de se esperar, muitos destes alunos/as exibiam critérios de uma moral religiosa sobre o assunto. Desta forma, os posicionamentos apontados pelos alunos/as seguiam o julgamento através do que suas doutrinas religiosas consideravam como apropriado ou não. Segundo o relato dos professores/as, a verdade advém da crença.

*“O discurso deles era que o normal atrelado a heteronormatividade está relacionado aos valores da igreja.” (A2.4)*

*“Eu via as questões (sobre sexualidade) serem tratadas como certas e erradas juntamente as comparações com Bíblia.” (R7.2)*

Além disso, quando os relatos eram focados em episódios com professores/as religiosos, a percepção de uma das professoras entrevistada demonstra que estes tinham o mesmo padrão de comportamento utilizado pelos alunos/as.

*“Ficava muito claro a relação que elas estabeleciam entre gênero, sexualidade e a religião, com a visão religiosa delas, que era a maioria das professoras evangélicas.” (R6.1)*

A partir desta evidente diferença entre os discursos da Educação Sexual/de Gênero e os preceitos religiosos expostos por alunos/as e professores/as, em alguns casos o embate entre professores e os demais sujeitos foi inevitável. Assim, de maneira direta ou não, os professores/as relataram casos em que os alunos/as os repreendiam durante o ensino de conteúdos da Educação Sexual/de Gênero, considerando a atitude do professor um equívoco.

*“Uma das alunas católicas, ela disse que eu estava ensinando as meninas a serem putas! E aí eu disse: [...] estava levando as meninas a refletirem sobre seu próprio corpo e sobre seu desejo.” (A1.14)*

Segundo as tradições mais antigas do cristianismo, que originou posteriormente a igreja católica, o sexo deveria ser preferencialmente evitado na maioria das ocasiões. Além de Jesus e seu apóstolo Paulo, personagens relatados na Bíblia sem qualquer indicação ao casamento ou a práticas sexuais durante a vida, diversos líderes cristãos importantes também simbolizavam a recomendação à abstinência sexual, como Santo Agostinho, que vinculava o pecado original à união entre os dois sexos. Assim, estas observações apresentam-se semelhantemente à atitude das alunas católicas durante o episódio citado, neste caso: a utilização do termo pejorativo relativo a prostituição, denunciando o pecado em relação à exaltação ao corpo e ao desejo sexual.

Outro ponto ainda de destaque sobre o embate de opiniões foi relatado pela professora R6, quando seu aluno foi solicitado a comentar sobre indivíduos homossexuais através de argumentos considerados pela professora como contraditórios, segundo a crença geral do cristianismo.

*“(O aluno) Achar que na sexualidade, o indivíduo que não está na heteronormatividade não é de Deus, que não é digno de estar com você no mesmo lugar, respirando o mesmo ar, compartilhando as mesmas experiências. Eu acho que é muito contraditório.” (R6.11)*

A partir deste momento, a categoria geral apresenta relatos dos professores/as acerca de dois temas centrais da Educação Sexual/de Gênero, a diversidade sexual e a equidade de gênero. Assim, para fins de análise, evidenciamos que estes temas se destacaram, dentre muitos outros motivos, pelo grande número de unidades de significado dedicadas ao relato de episódios de intolerância e preconceito por parte de alunos/as, professores/as e familiares.

Como salienta a professora H2, o tema da diversidade sexual, por exemplo, de fato é bastante oposto ao discurso religioso presente na vida dos sujeitos na escola. Realçando também a discussão sobre a proibição do tema em geral discutida anteriormente, a mesma explica que:

*“Na questão da diversidade sexual porque vai mais de encontro à religião, a única explicação que eu vejo é essa e eles ficam realmente sem saber se podem ouvir aquilo, parece que é proibido falar aquilo.” (H2.21)*

Segundo outros relatos dos professores/as, percebemos que os alunos/as justificam sua discriminação ao público gay através de argumentos que incidem em diversos aspectos da religião, dentre eles as escrituras sagradas, a normatividade religiosa e os dogmas da fé. A seguir, apresentamos três relatos de professores/as diferentes que exemplificam esta observação:

*“Existe na bíblia passagens que condenam a homossexualidade, então não tem como eles acharem isso normal.” (H2.5)*

*“Quando eu falava por exemplo de homossexualidade, tinha um que me falava: Não, mas Deus fez o homem para a mulher e a mulher para o homem. Esse é o argumento mais comum que nós temos, que não é certo, que é pecado.” (L5.10)*

*“[O aluno] trazia sempre a religião como respaldo [...] que era inadmissível uma relação mulher-mulher e homem-homem”.” (R6.3)*

Uma vez que os comentários incidem sobre alunos/as cristãos, salientamos que dentre as muitas religiões atuais, o cristianismo e outras religiões fundadas no ocidente exibem um comportamento bastante aguerrido no combate ao sexo homossexual durante a história.

Para articularmos esta observação à interpretação das escrituras sagradas evidenciadas em um dos relatos, destacamos parte do antigo testamento na Bíblia pelo seguinte excerto: “Se um homem deitar com outro homem como se fosse uma mulher, ambos cometerão uma



coisa abominável. Serão punidos de morte e levarão a culpa”<sup>27</sup>. Segundo a interpretação cristã à época (ENDSJO, 2014), a expressão “como se fosse uma mulher” denotaria o ato de penetração entre o casal, neste caso o ato de penetração anal masculino, algo combatido no cristianismo (não há, por exemplo, uma denotação à proibição de outros afetos entre homens), além da menção à subversão das categorias de gênero (“como se fosse uma mulher”) estabelecidas socialmente pela própria religião.

Analisando então a gravidade de tal ato para a maioria dos cristãos até os dias de hoje, os professores/as relatam que, ao discutirem este tema com seus alunos/as, os mesmos, mediante a hipótese de consumação do ato sexual entre dois homens ou duas mulheres, julgavam que os sujeitos envolvidos deveriam ser punidos segundo o pecado praticado.

*“Tinha de fato o pensamento entre os estudantes de que a homossexualidade era pecado, de que eles iram morrer ou ir para o inferno.” (J3.2)*

*“Ele até a aula de ciências disse que achava que a AIDS era uma vingança de Deus em relação aos homossexuais porque isso era um pecado.” (R7.8)*

*“A formação que ele (aluno) tinha era que isso (homossexualidade) era pecado, que não podia acontecer, mas nós estávamos falando em sala de aula sobre isso.” (R7.3)*

No Brasil, a homossexualidade já foi considerada crime até o ano de 1830 (período quando foi retirada da lista de crimes do Código Criminal) e até mesmo uma doença, segundo o Conselho Federal de Medicina, até o ano de 1985. Atualmente, a discussão sobre a visibilidade do público LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) tem tido importantes avanços e, conseqüentemente, uma melhoria na garantia de direitos nas esferas legais e judiciais. Já de maneira oposta ao cenário brasileiro, ainda hoje no mundo mais de 70 países<sup>28</sup> consideram a relação homossexual um crime punido por cárcere ou até mesmo a morte.

Já segundo o relato de uma das professoras, nem mesmo a inserção do público gay nas instituições religiosas conseguiu amenizar tais posicionamentos. Em relato, a mesma diz que um de seus alunos/as continuava a demonstrar preconceito e intolerância até mesmo com gays que professavam o mesmo credo religioso.

---

27 Excerto encontrado no terceiro livro do antigo testamento, Levítico, escrito originalmente por Moisés.

28 Segundo Associação Internacional ILGA (International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association).

*“Ele diz que na religião dele tem muitos gays, que é comum, mas que ele não aceita!” (R6.6)*

Segundo os relatos, o preconceito de alunos/as religiosos não incidia somente sobre o público gay, mas também em relação às próprias mulheres. Apesar de diferentes, a natureza negativa dos comentários e as justificativas eram bastante semelhantes em ambos os casos, como relata o professor J3:

*“Um discurso (dos alunos) sobre a construção da mulher, de submissão, de inferior, frágil. Então um lugar da mulher construído, que embora não tinha sido dito, a gente consegue compreender de que existe a religião na maneira de que esses discursos são construídos.” (J3.9)*

Assim como os alunos/as religiosos retratavam o preconceito e a intolerância em sala de aula quando o tema da diversidade Sexual e da equidade de gênero eram discutidos, professores/as religiosos também faziam o mesmo em outras ocasiões, as quais diziam respeito à necessidade do trabalho nestes temas em sala de aula com os alunos/as, uma vez que a discussão, segundo os PCN, se dá de maneira transversal entre as disciplinas.

No entanto, a religião mais uma vez provocou a obstrução sobre o tema agora através dos professores/as ocasionando um silenciamento no currículo, segundo argumentos semelhantes aos utilizados pelos alunos/as.

*“Essa recusa da escola, por parte dos professores, vem em parte por causa da sua religião e assim eles se recusam a discutir isso em sala de aula. Quando se fala em homossexualidade por exemplo, há um protesto, uma resistência.” (L5.3)*

*“O tabu (sobre a homossexualidade, as identidades sexuais, que não eram consideradas como “coisa de Deus”) vinha das próprias amarras das professoras e isso se tornava mais forte por conta da religião delas.” (R6.2)*

O silêncio dos professores/as religiosos, como apontado pelos professores/as L5 e R6, é uma constatação importante em meio aos objetivos escolares que visem o comprometimento dos estudantes em torno do respeito e da tolerância com a diversidade na sociedade. Além disso, é importante notarmos que a consciência crítica em torno destes temas se tornou uma necessidade cidadã nas últimas décadas diante da crescente visibilidade da vulnerabilidade social que LGBT e mulheres sofrem em todo o mundo.

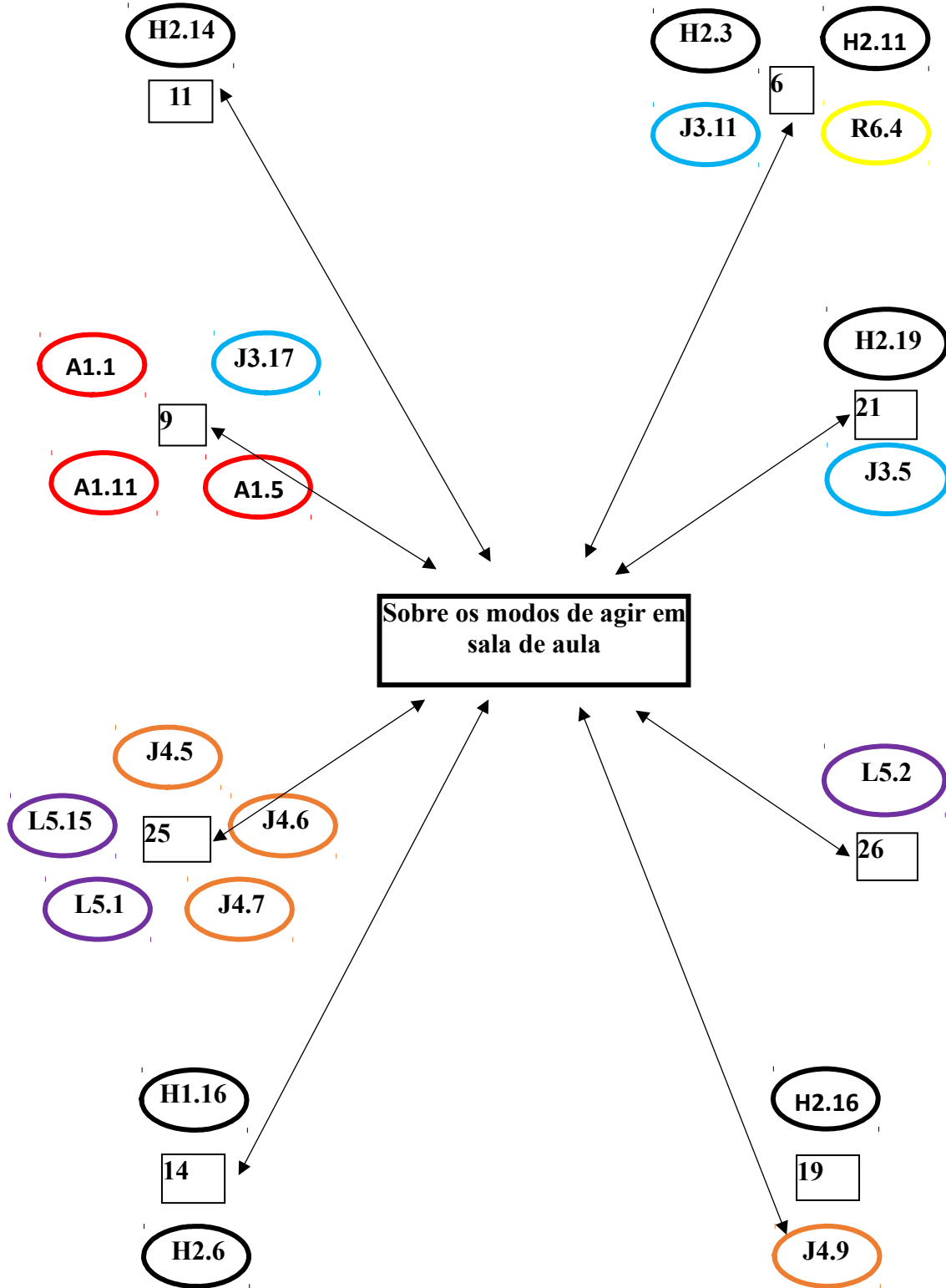
De uma forma ou de outra, como relata a professora L5, este é um assunto urgente até mesmo dentro da escola, uma vez que são os próprios alunos/as que estão sendo prejudicados por esta problemática.

*“Vários alunos que são gays que vão para a igreja por imposição da família ou da sociedade pra uma tentativa de camuflar isso, mas a gente observa que isso gera muito mais conflitos.”*  
(L5.16)

Dito isto, a categoria descreve um quadro de intensos combates em torno do encontro da Educação Sexual/de Gênero e a religião que perpassa temas centrais, como a diversidade sexual e a equidade de gênero. Através do silêncio de professores/as, a investida da religião sobre a sexualidade e finalmente a situação incômoda de alunos/as religiosos, a categoria evidencia feridas bastante complexas em seu tratamento.

### 3.3.3 Categoria C – Sobre os modos de agir em sala de aula

#### Mapa de Convergência



## **Uma descrição compreensiva da Categoria**

### **“Sobre os modos de agir em sala de aula”**

Analisando os relatos dos professores/as entrevistados, percebemos que uma das categorias estruturais indicava a reunião de significados sobre os diferentes modos de agir de professores/as e alunos/as confrontados por situações peculiares. Estas, evidentemente, vão desde aquelas sobre os efeitos da inserção da religião em sala de aula até os desdobramentos do encontro entre os discursos científico e religioso, já apresentados anteriormente. Deste modo, esta descrição apresenta em maiores detalhes as ações dos sujeitos através de ataques, acusações e julgamentos por um lado e de atos de tolerância, diálogo e respeito, por outro.

Segundo os professores/as, tentativas de discussão sobre o tema da Educação Sexual/de Gênero eram combatidas por alunos/as religiosos que já demonstravam que não estavam de acordo com o tema. De acordo com o professor J3, a contestação dos alunos/as buscava anular a própria aula.

*“Outros (alunos evangélicos) acabavam revelando que em sala de aula não é pra estar discutindo essas coisas. Um discurso que vinha contrapor o meu discurso, tipo: “Mas na Bíblia, em capítulo tal...”. (J3.11)*

Segundo a professora H2, uma tentativa dos alunos/as em contestar o tema Educação Sexual/de Gênero envolvia o abandono das aulas desenvolvidas pela própria professora quando ele era abordado.

*“A maioria não quis (participar de uma atividade sobre Sexualidade e Gênero), teve um inclusive que disse que era contra a religião.” (H2.3)*

Esse posicionamento adotado pelos alunos/as indica um quadro de forte resistência ao conteúdo da Educação Sexual/de Gênero na escola. Desta maneira, quando a indisposição era feita por alunos/as reconhecidamente religiosos, através de casos mais agravantes aos professores/as, as ações produzidas desafiavam a própria autonomia do docente ou o respeito ao tema Educação Sexual/de Gênero através de um comportamento ofensivo.

*“Ele [aluno seminarista] chegou a me perguntar que horas eu ia começar a dar aula de verdade, porque pra ele aquilo não era assunto de aula de verdade.” (H2.11)*

*“Esses alunos questionaram porque o instituto parou uma semana de aula pra discutir uma porcaria daquela [gênero e sexualidade] e você percebe que muitos alunos são de um tom religioso muito forte.” (R6.4)*

Dentre as possíveis formas de demonstrar a não aceitação a determinada coisa, as ações de combate estão entre as mais prejudiciais aos sujeitos envolvidos. Sobre o efeito de palavras violentas e ofensivas, os professores/as ressaltam que as causas envolvidas neste embate de interesses estão articuladas à imposição de princípios religiosos pelos alunos/as.

Durante os relatos, os professores/as entrevistados não só exibiam as dores provocadas por estas situações, mas também se mostravam solidários a situações semelhantes que também atingiram seus alunos/as. Deste modo, situações de julgamento segundo princípios religiosos eram situações que apareciam em diferentes contextos. Segundo o relato da professora J4, o julgamento de pais religiosos são referência em recordações desta natureza durante suas vivências na escola:

*“É um discurso (com base em princípios religiosos) muito pesado, que machuca muito a criança. A mãe dele já tinha vindo conversar comigo sobre a questão dele gostar de boneca [...] de sempre incentivar ele a fazer outras coisas, segundo ela, coisas de menino.” (J4.6)*

*“Que eu evitasse que ele pintasse com rosa que era a cor favorita dele, enfim... sempre tem um discurso religioso.” (J4.5)*

“Azul é cor de menino e rosa cor de menina”. Esta frase incutida desde o momento do nascimento da criança até a maioridade pontua que, até mesmo no mais singelo ato de escolha da cor dos objetos de um indivíduo, existem normas culturais sobre a construção do gênero.

O Gênero, diferente do sexo biológico determinado pelo par de cromossomos sexuais, significa todo o conjunto de papéis, gostos, costumes e comportamentos atribuídos diferentemente a homens e mulheres por uma herança sociocultural. Atualmente, são identificadas mais categorias de gênero para além do binarismo tradicional de homens/mulheres, como os transgêneros, *drag queens* e outros.

No relato, a determinação do gênero da criança pelos pais não condizia com os comportamentos que estavam sendo exibidos pela mesma na escola. Assim, segundo a professora J4, a urgência da “correção” ao comportamento esperado implicava, em primeira instância, uma determinação religiosa adotada pela família.

Em prosseguimento ao episódio, a professora J4 comenta que a reação da mãe ao ver o filho (que não demonstrava indícios de mudança) foi bastante agressiva e extremada: julgando o próprio filho como alvo de ações de um demônio, uma entidade maligna para muitas religiões, quando brincava de boneca.

*“A mãe chegou e começou a gritar na escola dizendo que ia queimar as roupas dele, que ele devia estar demonizado (o aluno brincava de boneca no momento), isso na frente de todos e inclusive do menino.” (J4.7)*

Essa reação comentada pela professora J4 aponta o extremismo das ações de familiares ao julgarem seus filhos como desviantes à normatividade imposta pela religião, neste caso, por uma norma que determina um gênero tipificado condizente ao respectivo sexo biológico do sujeito.

No Brasil, o extremismo e a violência são fatores que implicam no aumento do número de agressões cometidas em relação ao público LGBT. Segundo o “Relatório de Violência Homofóbica no Brasil”, de 2013, nesse ano ocorreram 1.965 denúncias de 3.398 violações relacionadas à população LGBT. Vale ressaltar que, acerca do sexo das vítimas, o relatório aponta que a maioria das vítimas (73%) é pertencente ao sexo masculino.

Segundo o relato da professora L5, o julgamento dos familiares sobre os alunos/as pode causar efeitos bastante negativos quando os mesmos também já se encontram na adolescência.

*“Nesse mesmo ano esse aluno [gay] fugiu de casa e foi encontrar a mãe. E essa raiva do pai foi uma combinação do princípio religioso dele e também pelo machismo.” (L5.15)*

A religião, articulada ao machismo, foi neste caso o que impulsionou as atitudes de rejeição do pai durante o episódio, segundo a professora.

No Brasil, onde 85% da população se declara cristã<sup>29</sup>, muitos adolescentes e jovens gays ainda são expulsos ou fogem de casa por serem rejeitados pela família. Com o significativo número de pessoas LGBT vivendo nas ruas, iniciativas começaram a ser realizadas no país na tentativa de amenizar esta realidade: o Centro de Acolhida Zaki Narchi, por exemplo, inaugurado em 2014, foi o primeiro espaço de acolhida voltado exclusivamente ao público LGBT na cidade de São Paulo.

---

<sup>29</sup> Dados do Censo Demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

É notável o reconhecimento que o preconceito ao público LGBT ainda é bastante significativo em toda sociedade, ultrapassando o âmbito familiar. Na escola, por exemplo, além dos pais, muitos alunos/as e professores/as também são preconceituosos em relação às diferentes formas da sexualidade.

*“Esse preconceito (relativo à atividade sexual de alunas) vinha tanto de alunos como de professores.” (L5.1)*

A partir do comentário apresentado acima, percebemos que o machismo, segundo a professora, ataca não só o público LGBT, mas também as mulheres. Neste caso, o machismo estaria motivando a ação de julgamento sobre a atividade sexual das alunas como um comportamento inadequado àquela determinada faixa etária, enquanto em relação aos meninos na mesma situação não havia julgamento semelhante.

Durante as entrevistas, outras maneiras de agir também foram relatadas entre os professores/as que destacavam possibilidades de resistência, caminhos e opções ao convívio entre a Educação Sexual/de Gênero e a Religião. A possibilidade do diálogo, por exemplo, foi uma atitude que os professores A1 e J3 afirmam ser possível durante as aulas.

*“Em religião pode sim se falar em diversidade sexual e você não tem que abrir mão da sua própria fé.” (A1.5)*

*“É possível dialogar diversidade de gênero e sexo e religião juntos.” (A1.11)*

*“Eu sempre trabalhei na perspectiva do diálogo [Educação Sexual/de Gênero e a religião].” (J3.17)*

Apesar de não relatarem experiências de sala de aula em que o diálogo entre a Educação Sexual/de Gênero e a religião estivessem presentes, os professores apresentam-se dispostos a trilharem um caminho em torno deste princípio. Na educação, majoritariamente os profissionais buscam defender a perspectiva do diálogo nas inúmeras práticas de ensino no país como algo essencialmente salutar e profícuo ao aprendizado dos estudantes.

Essas constatações, a partir da possibilidade do diálogo, buscam a criação de cenários de aprendizado diferentes daqueles relatados pelos professores onde o conflito perdurou entre os envolvidos. Em meio às possibilidades apontadas pelos entrevistados, fatos acerca da religião iam sendo comentados e inseridos na análise do ensino da Educação Sexual/de Gênero dentro da sala de aula.



*“Religião nunca foi um impedimento para se discutir esses temas porque, assim, a religião faz parte da cultura humana.” (A1.1)*

A partir da constatação de que a religião pode ser encarada como um constructo social, como sugerido pelo professor A1, a ação de analisar tabus, dogmas e normas ganha uma dimensão crítica em sala de aula. Logo, quando estes elementos discursivos são relacionados pelo professor aos interesses religiosos de determinadas crenças, o diálogo com os alunos/as pode favorecer a desconstrução do imaginário social de que homens são superiores às mulheres, como comenta o professor J3.

*“É construído socialmente a ideia de que o homem é superior à mulher, e tem por detrás disso um resquício religioso que é dentro do que a igreja prega, eu tenho que isso pode ser desconstruído pelo diálogo, a partir do que nós fazemos que eles questionem.” (J3.5)*

Segundo a professora H2, as ações em torno da materialização de um ensino com base na abertura e no diálogo também favorecem outros aspectos importantes. Segundo a mesma, o trabalho em equipe com outras disciplinas realizado na escola pode buscar a diminuição dos efeitos indesejáveis do mau uso da religião existente na sociedade.

*“Eu, em conjunto com esses poucos professores que têm o pensamento diferente, se a gente não chegar e discutir isso abertamente na sala de aula, vai continuar essas atrocidades que a gente vê aí em nome da religião.” (H2.19)*

Como já salientado anteriormente, durante a discussão da categoria estrutural “Sobre a religião em sala de aula”, muitos conflitos armados ao redor do mundo já foram justificados em nome de princípios religiosos. Segundo o comentário da professora H2, percebemos que ações semelhantes ocorrem também no Brasil, em relação a determinados crimes praticados por motivação religiosa.

Não obstante, a grande maioria das religiões defende que a moral propagada pelas instituições religiosas funciona tal qual um freio às ações criminosas e maléficas dos sujeitos à sociedade. Porém, analisando mais uma vez as afirmações dos próprios professores/as, estes comentam categoricamente que, pelo menos em relação aos assuntos concernentes à sexualidade, a interferência religiosa de natureza conservadora é dispensável.

*“Eu comecei a ver que tinha que ser discutido isso (sexualidade) de uma outra forma, de uma forma que não fosse presa a um conservadorismo ou a partir do âmbito da religião.” (L5.2)*

No comentário da professora L5, a religião comparada ao conservadorismo denota que certos princípios e comportamentos de algumas religiões ainda estão avessos às recentes mudanças discutidas no campo da sexualidade.

Na sociedade, tanto a sexualidade, como o gênero, são esferas da vida cotidiana transformadas a partir de constantes inovações acadêmicas, tecnológicas, culturais e políticas. Assim, alinhado a estas mudanças, o ensino destes temas busca trazer algumas destas situações para o debate de como os alunos/as podem enfrentar estes cenários de novas demandas e desafios.

Esta particularidade, apontada pelos professores/as, demanda também que os mesmos saibam respeitar a escolha de seus alunos/as religiosos sobre o tema. Neste caso, a discussão sobre novos comportamentos e atitudes não pode suprimir a liberdade individual destes alunos/as que buscam adotar estes princípios religiosos como modelos pessoais de sexualidade/gênero em suas vidas.

*“Eu acho que eu respeitei a opinião dele, a posição religiosa dele, e isso não foi choque nenhum.” (H2.14)*

No excerto comentado acima, a professora H2 explana, por exemplo, sua maneira de agir ao perceber que um de seus alunos/as, neste caso católico, mantinha o posicionamento de escolha do método anticoncepcional por determinação de sua doutrina religiosa.

Além disso, em relação às maneiras de agir dos alunos/as, nem sempre é possível diagnosticar um comportamento único em uma sala de aula, por exemplo. Em determinados momentos, os relatos dos professores/as sobre as atividades em Educação Sexual/de Gênero apresentavam nuances em torno da disposição dos alunos/as à aceitação do tema, que iam desde o respeito até a intolerância.

*“A maioria dos estudantes que eram contra, que eram homofóbicos, eram os meninos. E as meninas, a maioria, tinha um discurso mais tolerante.” (H2.6)*

*“Eu desconfiava que aqueles alunos que não concordavam com o que eu falava gostavam de estar lá, ouvindo aquilo! Era como se fosse assim: “estamos ouvindo uma coisa nova, diferente”. (A1.16)*

Em relação aos alunos/as, as possibilidades ao ensino de temas como a Educação Sexual/de Gênero parecem ser passíveis de mudanças, em favor dos objetivos dos professores/as. Assim, a disposição dos professores ao diálogo, mesmo diante ao conflito que

perdura, e a existência de pequenas brechas nas barreiras impostas pela religião são as principais apostas dos professores/as em suas ações futuras.

Já em relação à caracterização da família dos alunos/as e até mesmo outros professores/as, o cenário ainda aparece bastante imbricado. Abaixo, apresentamos dois excertos que comentam a ação de professores/as religiosos sobre o tema.

*“O problema da religião é mais problemático do ponto de vista dos professores, que repercutem esse discurso intolerante.” (H2.16)*

*“O comentário dela (professora) foi que a gente precisa fazer com que essas crianças entendam, que elas precisam aprender o que é “sexo de verdade”. Ela era religiosa e tudo tinha religião no meio pra ela.” (J4.9)*

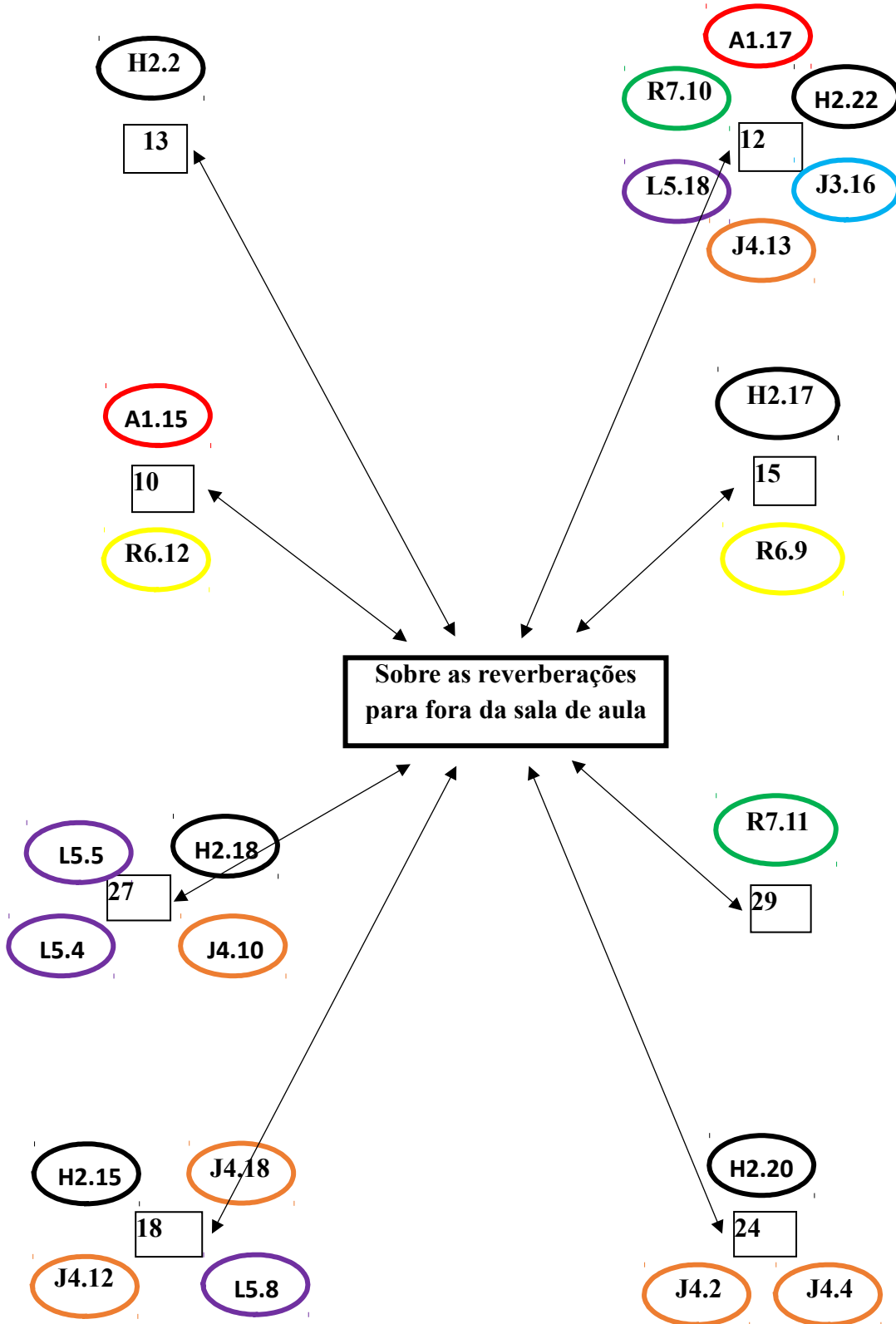
Segundo os entrevistados, a intolerância e a amplitude do discurso entre os alunos/as de professores/as religiosos são pontos que agravam ainda mais a situação do ensino da Educação Sexual/de Gênero na escola.

De fato, muitos professores/as durante as aulas repassam aos seus alunos/as certos valores e princípios considerados adequados em sociedade, como parte do conteúdo de uma educação moral. Entretanto, segundo os entrevistados, em relação ao campo da sexualidade e do gênero, professores/as religiosos estariam reproduzindo também comportamentos intolerantes ao doutrinarem os alunos/as segundo suas próprias crenças religiosas.

Com base nestas observações, as maneiras de agir dos sujeitos perpassam diversas situações e contextos escolares. Durante os relatos dos professores/as, o agir foi significado em diversas instâncias, que iam desde as ações imediatas, quanto aquelas intencionadas pelos entrevistados durante suas percepções sobre os fatos ocorridos. Além disso, percebemos que outros sujeitos também são analisados pelos professores/as em suas considerações, como os pais e outros professores/as que influenciam as escolhas dos entrevistados.

### 3.3.3 Categoria D – Sobre as reverberações para fora da sala de aula

#### Mapa de Convergência



### Uma descrição compreensiva da Categoria “Sobre as reverberações para fora da sala de aula”

Dado o questionamento central sobre o que é o encontro entre a Educação Sexual/de Gênero e a religião em sala de aula, os professores/as exibiram durante os relatos que o fenômeno alcança regiões e sujeitos para além daqueles típicos à sala de aula e até mesmo a própria escola. De fato, as vivências destacadas nesta categoria, à medida que serão expostas, ampliam-se em reverberações e implicações para além do contexto de ensino vivido por alunos/as e professores/as.

Segundo os entrevistados, os encontros entre a Educação Sexual/de Gênero e a Religião explicita também uma reflexão sobre os recantos familiares e psicológicos dos alunos/as, assim como o debate em torno de tópicos organizacionais, curriculares e até mesmo políticos da educação brasileira.

Inicialmente, os professores/as destacam que o perfil de comportamento familiar sobre a abertura ao tema da Educação Sexual/de Gênero com os estudantes ainda é bastante recatado. Segundo a professora H2, essa constatação sobre a família dos alunos/as servia de justificativa para o seu interesse sobre a temática durante as aulas de ciências.

*“Era muito interessante discutir sobre esses temas [sexualidade], que eles não têm espaço pra isso na família.” (H2.2)*

A discussão em sala de aula, segundo as percepções da própria professora, remeteria aos envolvidos um ambiente de escuta e debate das questões relacionadas à própria sexualidade dos alunos/as, em meio a tópicos referentes ao corpo, desejos, identidade, relação sexual, etc. Entretanto, segundo a opinião da mesma, a família proporciona, junto à igreja, uma mensagem diferente. De natureza unidirecional, a sexualidade seria tratada pelas instituições religiosas nos seguintes termos: um discurso abrangente que, por inúmeros tópicos, reverbera a intolerância face à abertura proporcionada pelo Ensino da Educação Sexual/de Gênero.

*“Os alunos estão a todo momento recebendo esse discurso [intolerante], principalmente na família e nas igrejas, quando eles chegam na escola que eles têm contato com outro discurso, aí, como eu falei, às vezes gera esse conflito.” (H2.17)*

A formação religiosa familiar é parte constituinte da formação do indivíduo como um todo, esteja este vivendo-a de maneira favorável ou não. Segundo a professora R6, os efeitos de uma formação religiosa que, por exemplo, não proporciona o diálogo familiar em torno das questões referentes à sexualidade e ao gênero, cria significados e efeitos para toda a vida.

*“Os pais reprimiam, os pais nunca paravam pra conversar com ela (professora), e isso acabou com a visão de sexualidade dela sendo moldada como uma coisa proibida de se falar.” (R6.9)*

No excerto acima, a professora destaca o caso de uma pedagoga que mostrava-se resistente ao ensino da Educação Sexual/de Gênero por uma herança familiar religiosa, tal como um tema proibido em sala de aula.

Em outros relatos, os professores/as mostram que a influência das famílias englobava também ações diretas sobre a escola e o ensino da Educação Sexual/de Gênero. Por mais que a Educação seja um processo composto por uma tríplice aliança entre professores/as, estudantes e familiares, os relatos destacam que certas vivências exibiam ações de familiares que tentavam destituir os professores/as de seus encargos.

*“Eu disse que eu estudei e que eu sei quais são os conteúdos que eu tenho que aplicar na minha sala de aula, eu não posso organizar as minhas aulas ou os conteúdos de acordo com as crenças (religiosas) da senhora.” (J4.4)*

Na perspectiva da mãe, as crenças religiosas da família do aluno deveriam ser reproduzidas durante as atividades de ensino em sala de aula. Neste caso, o professor assumiria, segundo este intento, o dever de reforçar a doutrinação religiosa de cada aluno de maneira personalizada, segundo os critérios estabelecidos pelos pais. Segundo o comentário da própria professora, na organização do sistema educacional brasileiro os conteúdos em sala de aula não são escolhidos de acordo com as decisões das famílias do aluno, uma vez que estes são determinados em primeira instância por documentos de orientação curricular aos professores/as.

*“Eu acho que os pais, eles acham que a gente tem que trabalhar as crenças deles na escola e não é bem assim que as coisas funcionam.” (J4.2)*

Esta vigilância da família sobre a escola, o professor e o conteúdo ministrado acontece também através dos próprios alunos/as que conseguem perceber o desencontro entre os

moldes de sexualidade e gênero exibidos na dinâmica familiar e as orientações dos conteúdos de Educação Sexual/de Gênero sobre o mesmo tema. Desta forma, os professores/as comentam que os alunos/as, ao perceberem essa dissonância entre família e escola, destacam que isto poderia vir a interditar as aulas sobre Educação Sexual/de Gênero por interferência da família.

*“Os pais sabem que eu estou tratando de sexualidade e de gênero, mas eles não sabem o teor completo das aulas, e os meninos falaram se o pai da gente souber eu acho que eles não deixam.”* (H2.20)

Em meio aos efeitos da Educação Sexual/de Gênero em sala de aula, outra forte onda que reverbera para além deste espaço é aquela que atinge a gestão escolar, quando regida por princípios religiosos. Nestes casos, a instituição escolar passa a ter e desenvolver durante as mais diversas atividades de ensino os mesmos valores e princípios de uma determinada religião. Obviamente, através dos poderes concedidos à gestão, espera-se também que os sujeitos que “vivem a escola” mostrem sua articulação a estes valores e princípios através de comportamentos e ações que estejam integrados a este projeto religioso.

Segundo a professora J4, a religião predominante em sua escola foi implementada através de uma gestora católica.

*“Logo quando eu entrei lá, era uma gestora católica, e ela levava isso (a religião) pra escola.”* (J4.8)

Diante desta realidade, a professora comenta que, em relação ao ensino da Educação Sexual/de Gênero, a gestão escolar citada anteriormente produzia um ambiente desfavorável às atividades neste tema.

*“Ninguém nunca me questionou [aulas sobre sexualidade e gênero], por isso que eu acho que a coisa mais difícil nesse aspecto não são os pais, mas a gestão da escola.”* (J4.12)

Por mais que não houvesse interferência direta dos pais dos alunos/as durante o episódio e até mesmo da gestora citada, destacamos que o ambiente regido pela “gestão escolar católica” produzia um terreno infértil às iniciativas em Educação Sexual/de Gênero. Desta maneira, entendendo que as atividades desenvolvidas por professores/as em sala naturalmente demandam fatores que envolvem recursos humanos, físicos e materiais da escola, quando estes mostram-se indisponíveis ou de difícil acesso ao professor, podemos concluir que o citado contexto pode vir a comprometer a realização das atividades propostas.

Este estado de aflição, provocado pela discordância entre a gestão escolar regida por princípios religiosos e as atividades em Educação Sexual/de Gênero, também é comentado por outros professores/as. No relato a seguir, a coordenação pedagógica da escola foi citada pela professora H2 como fonte deste mal-estar em sala de aula.

*“Se ela [coordenadora] tivesse vindo eu tratando esses temas na aula com certeza eu estaria tendo problemas bem maiores.” (H2.15)*

Finalmente, percebemos através do comentário da professora L5, uma vivência ainda mais agravante em relação ao contexto de gestão escolar que funciona segundo a adoção de princípios religiosos na escola. Neste caso, a professora chegou a ser questionada sobre suas atividades em Educação Sexual/de Gênero pela coordenação pedagógica e a direção escolar.

*“A primeira barreira pra fazer essa oficina [de gênero e sexualidade] foi da coordenação pedagógica, que me questionou sobre o título da oficina. A direção também questionou.” (L5.8)*

Servindo-se de argumentos contrários à iniciativa da professora, a gestão escolar procurou rebater a realização da oficina. Neste caso, o cenário de conflito nasceu quando os sujeitos em um mesmo contexto procuraram defender posições diferentes sobre o ensino da sexualidade e gênero na escola.

Enquanto professores/as, todos os entrevistados procuraram defender que, em meio a estas concepções de sexualidade e gênero calcadas em princípios religiosos, a escola deveria adotar o princípio da laicidade, já previsto pela Constituição. A escola pública laica<sup>30</sup>, deste modo, não adotaria qualquer princípio ou crença religiosa como conteúdo de disciplinas (ex. a narrativa de origem do universo segundo o livro de Gênesis<sup>31</sup>) ou mesmo como norteadora da conduta de membros da comunidade escolar.

Segundo os relatos dos entrevistados, este debate em torno da laicidade do ensino chega às escolas, tanto pelos professores/as, quanto pela gestão escolar.

*“A escola não é laica totalmente, e nem os professores são laicos.” (L5.5)*

---

30 Não houve menção a casos de escolas confessionais entre os entrevistados. A escola confessional, diferentemente das escolas laicas, fundamenta princípios, objetivos e ações com base numa religião.

31 Primeiro livro da Bíblia (Hebraica ou Cristã) onde é encontrada a narrativa de criação do mundo segundo a ação de Deus, divindade central nas religiões monoteístas [abraâmicas](#).



*“Não se falava em diversidade de jeito nenhum, e a escola seguia todos os trâmites da igreja católica.” (J4.10)*

Segundo a análise dos excertos acima, a instituição escolar funciona estabelecendo critérios próprios que orientam a predileção ou exclusão dos conteúdos trabalhados pelos professores/as durante as atividades de ensino. Atentando-se ao relato da professora J4, a orientação católica, dominante na instituição escolar citada, suplantava a iniciativa dos professores/as em relação ao ensino de conteúdos relativos a diversidade (sexual e de gênero), centrais ao Ensino da Educação Sexual/de Gênero. Logo, o comentário da professora evidencia a não adoção do princípio da laicidade nas atividades da escola.

Já por outras vivências, como aquela citada pela professora L5, os próprios professores/as também reproduziam esta ação de favorecimento a alguma orientação religiosa para o funcionamento da instituição escolar.

*“É contrassenso demais você pegar professores que são de uma religião e expõem marcadamente esse discurso o tempo todo para os meninos e você dizer que isso não influencia.” (H2.18)*

Segundo a professora H2, a escola precisa estar atenta à influência de professores/as religiosos sobre os alunos/as quando estes buscam doutrinar os mesmos durante as aulas.

Uma vez que grande parte do período em que os alunos/as estão na escola é preenchido com aulas de diferentes disciplinas e professoras, é esperado que o diálogo rotineiro destes profissionais com os estudantes ultrapasse questões estritamente disciplinares para questões mais amplas, como política, sexualidade ou religião. No entanto, essa dinâmica bastante comum na maioria das escolas do país pode tornar-se parte de contextos onde professores/as ultrapassam a laicidade da escola e enfocam os aspectos religiosos de apenas uma religião.

Segundo a professora L5, esta ação geralmente é realizada com a predileção da própria religião do professor durante as aulas.

*“Eles não entendem que quando você vai falar em religião, eles querem colocar a concepção da sua doutrina, a concepção da sua igreja.” (L5.4)*

Diante deste cenário de afastamento da Educação Sexual/de Gênero da sala de aula por intermédio de pais e gestores, os professores/as entrevistados buscam reafirmar que os debates em torno de temas como a sexualidade e gênero continuam sendo excluídos do convívio dos

alunos/as. Assim, o movimento ressaltado pelos professores/as é aquele em torno da abertura da escola à discussão, seja em sala de aula ou fora dela.

*“Quando a gente transforma isso (Gênero e Sexualidade) em um assunto cotidiano na escola, tenta tirar esse assunto da sombra, como um assunto proibido, que fica só nos corredores, você naturaliza isso.” (R7.11)*

Em relação aos alunos/as, os entrevistados ressaltam que a Educação Sexual/de Gênero também é benéfica em relação aos problemas de identidade sexual dos mesmos. De fato, os professores/as denunciam um tipo de violência psicológica realizada através do preconceito vivido pelos alunos/as homossexuais quando estes chegam à escola.

*“Discutir isso em sala de aula é importante porque de certa forma isso libertava aquele aluno que tinha a obrigação de parecer ser heterossexual em sala de aula.” (A1.15)*

Nota-se que a escola, mesmo avessa ao ensino da Educação Sexual/de Gênero por inúmeros fatores, não deixa de reproduzir a normatividade em torno da heterossexualidade, uma imposição que incide também sobre os sujeitos que ali habitam.

Segundo a professora R6, a Educação Sexual/de Gênero em sala de aula também busca desenvolver nos alunos/as o respeito em diversas situações para além daquelas vividas na própria escola. No excerto a seguir, a professora comenta que buscou argumentar com seu aluno que a profissão docente escolhida pelo mesmo estava diretamente ligada ao convívio com as questões em diversidade sexual em sala de aula.

*“Foi o que eu disse pro meu aluno (que recusa homossexuais), dependendo da forma que você dialogar com esse aluno (durante as aulas ministradas), você pode afastá-lo ou você pode acolher.” (R6.12)*

Finalmente, destacamos que, por esta categoria, os professores/as ampliaram as reverberações para além da sala de aula ao encontro do atual cenário político do país. Evidentemente, muitos aspectos fundamentais das instituições escolares são regidos por políticas educacionais que compreendem a educação de diferentes maneiras e, desta forma, os professores/as entrevistados procuraram articular o efeito de algumas delas sobre o contexto educacional atual.

Assim, reconhecendo o movimento de crescente destaque no cenário da política nacional, os professores/as comentaram a ação de religiosos no Congresso Nacional, através

da Frente Parlamentar Evangélica ou, como denominada por alguns, a “Bancada evangélica”. Segundo a professora L5, o perfil destes políticos evangélicos incide diretamente sobre as respectivas ações radicais calcadas em princípios religiosos defendidos por estes.

*“Estamos vivendo várias questões de influência religiosa na política e isso influencia as políticas educacionais, como a questão do fundamentalismo religioso bem forte” (L5.18)*

As ações da bancada evangélica, segundo os entrevistados, estão intimamente ligadas ao ensino da Educação Sexual/de Gênero nas escolas (assim como também em outros espaços educativos). Logo, muitos dos projetos pautados pelos políticos evangélicos buscam intervir sobre as atividades de ensino neste tema, combatendo as atuais diretrizes do MEC e as orientações curriculares vigentes.

*“Querem proibir a discussão de gênero e é puxada sempre pelos vereadores que se dizem evangélicos. Então eu não duvido que a gente acabe sendo proibido de discutir esse assunto, então eu me sinto infeliz como professora.” (J4.13)*

Diante da iminência de um ataque em torno da temática, a professora que destacou durante diversos relatos a realização e importância das atividades em Educação Sexual/de Gênero mostra-se insatisfeita com o exercício docente. Muitos dos professores/as declaram ter durante parte da sua formação profissional a dedicação acadêmica exclusiva a estes temas, através de cursos, especializações e pesquisas em ambientes acadêmicos. Esta dedicação, uma vez ameaçada pelas atuais políticas protagonizadas pela bancada evangélica, torna-se sinônimo de infelicidade, mas também de luta, segundo outros professores/as.

*“Quanto mais ganha força de um lado [discussões de sexualidade e gênero], existe mais força também do outro [religiosos conservadores na política]. Então eu acho que o futuro será de embate muito grande e de ruptura.” (J3.16)*

Diante dos comentários, percebemos que, para além do tema da Educação Sexual/de Gênero nas escolas, as propostas apresentadas pela bancada evangélica também buscam intervir sobre o princípio de laicidade do país, já discutido anteriormente nesta categoria.

*“Quando você olha para o Congresso e você vê vários projetos tramitando que ferem o direito individual, a laicidade do estado, então eu digo sempre que nunca foi tão urgente discutir gênero, sexualidade e religião na escola.” (L5.18)*

Segundo a professora L5, o contexto desfavorável em relação ao ensino da Educação Sexual/de Gênero é um sintoma que demanda uma maior investida dos professores/as sobre as atividades no tema nas escolas. Desta forma, o próprio desenvolvimento das atividades com a comunidade escolar, e indiretamente com toda a sociedade, estaria combatendo a força política da bancada evangélica que busca ameaçar a importância deste tema nas escolas.

De fato, os entrevistados buscam traçar um cenário de luta entre a bancada evangélica e os profissionais que desenvolvem a Educação Sexual/de Gênero no país.

*“Vai virar uma grande igreja o Brasil, eu acho na verdade já está virando. Os poucos professores que estão tentando romper isso [discurso conservador religioso] aí, estão enfrentando... eu tô vendo pela minha luta diária lá na escola.” (H2.22)*

Com a crescente visibilidade destas questões que apresentam interesses divergentes sobre os temas da sexualidade e gênero no país, os professores/as demonstram que o cenário de conflito está definitivamente posto à sociedade brasileira.

*“Eu não sou otimista. Eu acho que agora é que a luta está começando. Porque até então nós éramos sem voz. O respeito só existia enquanto você [gay] não andava de mãos dadas com seu namorado.” (A1.17)*

Desta forma, o debate em torno da importância da diversidade sexual, direitos LGBT, equidade de gênero, entre outros temas, ocasionam choques tanto na política, quanto no cotidiano dos sujeitos. Segundo o professor A1, esta visibilidade generalizada deve ser considerada central na definição deste embate.

Por esta categoria, percorremos diversos aspectos referentes à Educação Sexual/de Gênero que ultrapassam os contextos de sala de aula e atingem diversos aspectos dos sujeitos, considerados em sua unidade ou como parte da sociedade. Assim, a inevitável articulação de todos estes elementos é considerada, segundo os relatos dos entrevistados, como diretamente produtora da atual conformação das vivências exibidas aqui.

### 3.4 – Breves Considerações

Por significados e percepções, compartilhados intersubjetivamente, produzimos a apresentação das categorias estruturais do fenômeno, buscando ressaltar todos estes elementos ao leitor para o maior alcance do seu desvelamento. Uma vez concluído este processo de descrição fenomenológica, optamos por refletir neste tópico algumas considerações dos pesquisadores sobre o próprio fenômeno investigado em paralelo com as possíveis implicações e indagações provenientes desta pesquisa aos leitores.

A seguir, ao afirmamos nossas considerações, sejam estas sobre as categorias estruturais ou sobre as implicações deste trabalho, não estamos intencionando a determinação de conclusões sobre os resultados deste estudo. A natureza da pesquisa fenomenológica é possibilitar a abertura ao diálogo com outros, ou seja, possibilitar a maior compreensão do fenômeno dados os diferentes significados deste aos sujeitos. Com isto, pretendemos neste momento contribuir com esta reflexão em devir com base nos diálogos, estudos e interrogações realizadas no contexto singular ao qual estamos inseridos no dado presente.

No momento em que nos debruçamos sobre esta pesquisa, os temas relativos à Religião, Educação Sexual/de Gênero e docência já preenchem muitas de nossas vivências cotidianas. Evidentemente, como parte de nossos deveres profissionais, estes também continuamente têm sido alvo de nossas reflexões acadêmicas como professores/as ou pesquisadores/as em diferentes momentos. No entanto, aqui, tivemos a oportunidade de investigá-los sob uma lente metodológica que nos possibilitou uma profunda imersão sobre como os professores/as relatam estes temas em suas vidas e quais os respectivos sentidos que lhes são atribuídos por eles.

Primeiramente, refletir sobre o tema da religião em sala de aula denotava o cuidado com a imbricada relação entre uma grande variedade de denominações religiosas no país, majoritariamente de origem cristã. Esta complexidade, levada ao seu limite, imobilizava então muitas das reflexões sobre quais seriam os efeitos do discurso religioso sobre o processo de ensino e aprendizado em sala de aula. Assim, a resolução deste dilema quase sempre foi

analisar as nuances da religião sob a perspectiva de apenas uma denominação religiosa face a determinado conteúdo de alguma disciplina.

Já a partir das análises feitas com as categorias discutidas neste estudo, percebemos que o questionamento sobre a religião em si é possível e, diferentemente dos tradicionais contextos de análise, pode transparecer uma única singularidade compartilhada entre os professores/as. Desta forma, destacamos que, através dos comentários, a religião em si evidenciou-se em gestos próprios demarcados pela: autoafirmação dos sujeitos, a instrumentalização do texto sagrado e a crença nos dogmas sagrados. Por estes três elementos a religião afirmou-se nos contextos educacionais, como a sala de aula, sem qualquer contestação ou maiores detalhamentos sobre uma provável filiação a denominações religiosas já existentes.

Além disso, tínhamos como pesquisadores o questionamento sobre qual a percepção dos professores/as em relação à inserção de algumas crenças religiosas que ganham espaço dentro da escola que, por vezes, são colocadas em confronto com os conteúdos tradicionalmente trabalhados por eles. Um possível exemplo deste cenário, em relação à Biologia, é a investida do design inteligente (Intelligent Design) que se propõe a contestar as teorias evolutivas darwinistas sobre a origem da vida no planeta. Desta forma, a investigação nos moldes tradicionais supõe a análise sobre a construção epistemológica de cada proposta e sua estrutura discursiva em sala de aula como algo que auxiliaria a compreensão sobre este tema.

De fato, os professores/as durante os relatos apresentados nesta pesquisa indubitavelmente se mostraram atentos à inserção de conteúdos provenientes de instituições religiosas e as possíveis consequências destes ao conteúdo tradicional das disciplinas. No entanto, o sentido e a ação apresentados a este dilema foi diferente daquela posta anteriormente por nós em outros momentos de pesquisa. Neste caso, as categorias estruturais apresentadas não procuraram perscrutar a origem ou estrutura do discurso religioso, mas sim enaltecer a reflexão sobre quais os conteúdos apresentados pelos alunos/as harmonizavam-se à proposta original da ação idealizada pelo professor. Desta forma, podemos concluir que o intento primário dos professores/as neste contexto foi defender que dialogar com os alunos/as suplantava as possíveis incongruências entre as diferentes formas de conhecimento apresentadas.

Sobre o contato entre o discurso religioso e a Educação Sexual/de Gênero, tivemos como interessante articulação, após a análise, a compreensão de como estes dois temas criam, por assim dizer, territórios próprios e barreiras em relação ao outro em sala de aula. Os pais,

alunos/as e professores/as tornam-se, então, agentes discursivos que neste campo estratégico ora se enfrentam, ora silenciam-se.

Não há também um destaque significativo para os possíveis caminhos de conciliação entre Religião e Educação Sexual/ de Gênero, mesmo entre os professores/as que buscam dialogar com seus alunos/as os respectivos temas. Desta maneira, o cenário apresentado implica demandas que vão inicialmente de encontro a novas maneiras e disposições dos sujeitos em relação a seus próprios argumentos. Logo, a reunião de alunos/as religiosos e professores/as poderia vir a se tornar um contexto de imersão compartilhada sobre os próprios argumentos apresentados pelos presentes e também, idealmente, um processo de construção de alternativas para o atual confronto.

A fim de apresentarmos um pouco da proficuidade desta proposta ao contexto discutido entre Religião e Educação Sexual/ de Gênero nesta pesquisa, lançamos mão das possibilidades encerradas na Teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas para a resolução deste quadro. Segundo Gonçalves (1999) em sua discussão sobre a potencialidade de ações interdisciplinares fundamentadas na teoria da ação comunicativa, a escola deve ser encarada como um espaço potencialmente transformador dos sujeitos e, conseqüentemente, de toda a sociedade, desta maneira:

Como educadores precisamos acreditar em possibilidades de mudança, e, no âmbito de nossa ação profissional, tentar abrir espaços para a emergência de uma nova racionalidade, que favoreça a reconstrução da sociedade e a reinvenção da cultura. Esse processo somente será viável no desenvolvimento de uma ética de responsabilidade social, que embase ações que visem ao bem coletivo, isto é, que tenham por objetivo a criação de possibilidades de vida a todos, incluindo as gerações futuras. Nessa perspectiva, a escola apresenta-se como o espaço onde uma ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos. (GONÇALVES, 1999, p. 131).

Considerando as ressalvas sobre as questões éticas e morais que envolvem as discussões sobre Religião e a Educação Sexual/de Gênero em sala de aula, as ações propostas por professores/as e alunos/as podem ser viabilizadas uma vez que o diálogo indicado anteriormente esteja voltado à conciliação em prol do “bem coletivo”, citado pela autora. Logo, envolvidos por esta nova racionalidade, os sujeitos incumbidos desta reflexão podem contornar as barreiras impostas pela tradição religiosa, e até mesmo científica, construindo alternativas ao conflito entre a Religião e Educação Sexual/de Gênero. A teoria da ação

comunicativa, uma vez aplicada à Religião, torna o indivíduo religioso portador de uma “fé reflexiva” (HABERMAS, 2003, p. 201), ou seja, capaz de exercer uma tolerância dentro de sua concepção religiosa face a outros campos discursivos como a ciência, o próprio estado ou outras religiões.

Outro ponto de significativa relevância levantado por esse estudo foi aquele que nos remete aos desafios em torno da Educação Sexual/de Gênero para fora da sala de aula. Neste caso, nos referimos mais especificamente às reverberações políticas destacadas pelos professores/as no cenário nacional, protagonizadas especificamente pelo segmento religioso denominado “bancada evangélica”.

Em sintonia com a produção bibliográfica nacional, é notório destacar que os professores/as utilizam o conceito de laicidade (ORO, 2011; GIUMBELLI, 2011) como peça central na defesa da Educação Sexual/de Gênero emancipada da interferência religiosa em nível local e nacional, ou seja, tanto na própria escola como nas discussões das políticas educacionais para o país. De fato, essa resposta à interferência da religião na escola, através do princípio da laicidade, apresenta uma ratificação da renovação da inserção religiosa nas escolas através dos evangélicos, já apontada na literatura, uma vez que no passado esta mesma ação foi protagonizada majoritariamente pelo segmento católico (MACHADO, 2012).

Finalmente, destacamos que a pesquisa instiga também um conjunto de possibilidades para futuras investigações sobre os inúmeros efeitos emocionais e sentimentais deste fenômeno aos alunos/as e professores/as em sala de aula. Por encontros entre a Educação Sexual/de Gênero e a religião em sala de aula perpassamos muitas destas questões através das vivências narradas, nas quais os sujeitos revelam atos de natureza afetiva importantes ao pensamento e à ação apresentadas nas categorias estruturais.

Retornando à reflexão fenomenológica traçada nos primeiros capítulos, podemos ilustrar que estes sentimentos também são parte importante da resposta subjetiva dos sujeitos sobre as vivências investigadas. Segundo Goto et al. (2016), a investigação sobre os sentimentos na fenomenologia é bastante válida, uma vez que:

Por sua capacidade de determinar qualidades nos objetos e em nosso entorno (consequentemente, nosso modo de acesso a eles), nota-se a inexorável capacidade dos afetos de influenciar o contato que temos com o mundo em um nível fundamental. (GOTO et al., 2016, p. 48).

Aos pesquisadores, a pesquisa fenomenológica durante todo esse percurso também foi valiosa a inúmeros aspectos profissionais e pessoais dos envolvidos. Assim sendo,



consideramos que essa trajetória trouxe grandes reflexões ao olhar investigativo sobre o fenômeno, mas também fundamentalmente ao exercício humano de ser-no-mundo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. O. A religiosidade brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. **CAOS – Rev. Eletrônica de Ciências Sociais**. v. 14, p. 106-118, 2009.
- ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores, IV).
- BAIARDI, A.; SANTOS, A. V.; RODRIGUES, W. G. Processos cavilosos, sentença vingativa e abjura humilhante: O caso Galileu. **Cadernos de História da Ciência – Instituto Butantan**, v. 8, n. 2, p. 189-210, 2012.
- BARBOUR, I. G. **Quando a ciência encontra a religião: inimigas, estranhas ou parceiras?** Tradução Paulo Salles. São Paulo: Cultrix, 2004. 224 p.
- BARBOUR, Ian G. **Religion in an age of science**. San Francisco: HarperSanFrancisco, 1990.
- BARREIROS, C. H. Da didática fundamental à didática intercultural: percursos de uma pesquisadora do campo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 19-30.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. v. II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BELLO, A. A. **Introdução à fenomenologia**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.
- BETTO, F.; GLEISER, M. **Conversa sobre a fé e a ciência: com Waldemar Falcão**. Rio de Janeiro: Agir, 2011. 334 p.
- BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-52
- BICUDO, M. A. V. ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep. 1994. p. 15-46.
- BICUDO, M. A. V. **Filosofia da educação matemática**. Fenomenologia, concepções, possibilidades didáticas pedagógicas. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 23-42.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. C.; ARAUJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. v. 1, p. 99-112.
- BOEMER, Magali Roseira. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Rev Latino-am enfermagem**, v. 2, n. 1, p. 83-94, 1994.

- BORBA, J. M. P. A fenomenologia em Husserl. **Revista do NUFEN**, v. 2, n. 2, p. 90-111, 2010.
- BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília, 1997.
- BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998.
- CAPRA, F. **Pertencendo ao universo**. São Paulo: Cultrix, 1991.
- MODELLI, L. Cenário de um país mais evangélico. **ESPECIAL CAROS AMIGOS**, São Paulo, n. 71, p. 16-19, 2014.
- CARVALHO, F. A. Educação Sexual: Conflito entre saberes biológicos e culturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2007. Florianópolis. **Cadernos de Resumos do VI ENPEC**. Florianópolis: ABRAPEC, v. 1, p.273-282.
- CARVALHO, F. A. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.) **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009. p. 1-17.
- CUNHA, L. A. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no campo religioso. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, n. 2, p. 1-15, dez, 2006.
- DA SILVA, C. A. F. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 59-64, 2011.
- DAWKINS, R. **Deus, um delírio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DE PAIVA, G. J. Ciência, religião, psicologia: conhecimento e comportamento. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, n. 3, p. 561-567, 2002.
- DIXON, T. **Science and religion: A very short introduction**. New York: Oxford University Press Inc., 2008.
- ENDSJO, D O. **Sexo & Religião: Do baile de virgens ao sexo sagrado homossexual**. Tradução de Leonardo Pinto Silva. São Paulo: Editora Geração, 2014.
- FALCÃO, Eliane Brígida Moraes; SANTOS, Alessandra Guida dos; LUIZ, Ronir Raggio. Conhecendo o mundo social dos estudantes: encontrando a ciência e a religião. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 7, n. 2, p. 420-438, 2008.
- FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V. ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **A pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep. 1994. p. 23-35.
- FISCHMANN, R. Ciência, tolerância e estado laico. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. Especial 1, p. 42-50, 2008.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa: Coleção Pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 190 p.

GALEFFI, D. A. O que é isto - A Fenomenologia de Husserl. **Revista Ideação**, Feira de Santana, n. 5, p. 13-36, 2000.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface- Comunicação, Saúde e Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997.

GIFFIN, K. M. Nosso corpo nos pertence: A dialética do biológico e do social. **Cadernos de Saúde Pública**, RJ, v. 7, n. 2, p. 190-200, abr/jun. 1991.

GIUMBELLI, E. O Acordo Brasil-Santa Sé e as relações entre Estado, sociedade e religião. **Ciências Sociais e Religião**, v. 13, n. 14, p. 119-43, 2011.

GIUMBELLI, Emerson. **Religião e sexualidade**: convicções e responsabilidades. Cidade: Garamond, 2005.

GLEISER, M. **A dança do universo**: dos mitos de criação ao big-bang. São Paulo:

Companhia das Letras, 2006.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 125-140, 1999.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GOTO, T. A., TELLES, T. C. B., DE PAULA, Y. A questão dos afetos na fenomenologia de Edmund Husserl: um estudo preliminar. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 4, n. 4, p. 30-50, 2016.

GOULD, S. J. **Rocks of ages**: science and religion in the fullness of life. [Nova Iorque](#): Random House, 2002.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. Trad. de João Vergílio Gallerani Cuter. Coimbra: Editora Coimbra, 1999. 201 p.

HUME, D. **História natural da religião**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

HUSSERL, E.; ZILLES, U. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade: 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, M. D. C. Religion, culture and politics. **Religião & Sociedade**, v. 32, n. 2, p. 29-56, 2012.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa qualitativa: Modalidade do fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V. ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **A pesquisa qualitativa em Educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994. p. 35-47.

MARICONDA, P. R.; LACEY, H. A águia e os estorninhos: Galileu e a autonomia da ciência. **Tempo social**, v. 13, n. 1, p. 49-65, 2001.

MARICONDA, P. R.; LACEY, H. Galileu e a ciência moderna. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**, v. 9, n. 16, p. 267-292, 2006.

- MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: Fundamentos e recursos básicos**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994. 110 p.
- MELLO, L.; GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P. As escolas e as filhas de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Secad/MEC, 2009.
- MORÃO, A. Tensão ou distensão entre ciência e fé religiosa. **Brotéria**, v. 148, p. 301-409, 1999.
- NATIVIDADE, M.; OLIVEIRA, L. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 2, p. 121-161, 2009.
- OLIVEIRA, R. J. Entrevista: ética, saberes e laicidade em debate na escola e fora dela. **Revista Teias**, v. 12, n. 25, p. 7, 2011.
- ORO, A. P. A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações. **Civitas**, v. 11, n. 2, p. 221-37, 2011.
- PAULO VI. Carta Encíclica Humanae Vitae. Acta Apostolicae Sedis 60, p. 481-503, 1968.
- PERPÉTUO I. H. O. Anticoncepção. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher - PNDS 2006: dimensões do processo reprodutivo e da saúde da Criança**. Brasília, 2006. p.128-42.
- POLKINGHORNE, D. E. Phenomenological research methods. In: HAILING, S.; VALLE, R. **Existential-phenomenological perspectives in psychology**. Cidade: Springer US, 1989. p. 41-60.
- RAZERA, J. C. C. O ensino de ciências sob uma perspectiva da formação moral. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. 2, 2007.
- RODRIGUES, W. G.; RODRIGUES, J. R. P. L. O que o caso Galileu tem a ensinar sobre as relações entre ciência e religião? **Hermenêutica**, v. 12, p. 113-117, 2012.
- SANTOS, F. M. Harmonizando crenças científicas e religiosas: algumas contribuições filosóficas ao debate interdisciplinar. **Teología y Ciencias**. Ano I, p. 139-145, 2012.
- SEPULVEDA, C. **A relação religião e ciência na trajetória profissional de alunos protestantes da Licenciatura em Ciências Biológicas**. 2003. 307f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.
- SILVA, C. G.; SANTOS, A. O.; LICCIARDI, D. C.; PAIVA, V. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. **Psicologia em estudo**. UEM - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Psicologia, v. 13, n. 4, p. 683, 2008.
- SILVA, E. B.; BARZANO, M. A. L. “Entre a vontade de saber e o exercício de ensinar”: narrativas de estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre sexualidades. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 1685-1696, 2014.
- SILVA, G. G.; SANTOS, M. C. Religião, fundamentalismo e dinâmicas sócio-culturais na história: subsídios para a educação religiosa. **LABIRINTO**, n. 14, p. 22-33, 2010.
- SILVA, M. P.; [CARVALHO, W. L. P.](#) Aprendendo e ensinando: caminhos do faz de conta real de professoras-educadoras sexuais. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003, Bauru. **Anais do IV ENPEC**, 2003. p. 1-10.

SILVA, R. C. P. D.; MEGID NETO, J. M. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SIMÕES NETO, J. P. S.; ZUCCO, L. P.; MACHADO, M. D. C.; PICOLLO, F. D. As representações da diversidade sexual no campo religioso. **Serviço Social & Realidade**, v. 18, n. 1, p. 241-276, 2009.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo, SP. Edições Loyola, 2004.

STRUCHINER, C. D. Fenomenologia: de volta ao mundo-da-vida. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 13, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672007000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr. 2015.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte um paralelo entre arte e ciência**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 112 p.

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O intuito desta pesquisa é realizar uma análise sobre as vivências de professores em meio a práticas de Educação Sexual e de Gênero caracterizadas pelo (des)encontro entre o discurso científico e religioso em sala de aula. Deste modo, sua colaboração é essencial para entendermos melhor quais as nuances do respectivo fenômeno que sustenta importantes implicações pedagógicas a todos os envolvidos. Caso confirme sua participação, terá que participar de uma entrevista sobre o tema desenvolvida pelo próprio pesquisador em um local previamente estabelecido entre ambas as partes. A entrevista será registrada em vídeo e contará com um roteiro previamente elaborado pelo pesquisador com tópicos que irão ao encontro do tema da pesquisa sem qualquer pretensão de encontrar respostas ou teorias já feitas, mas sim de produzir relatos plurais entre os participantes da pesquisa.

Além de nos comprometermos com a garantia da confidencialidade do relato produzido e com o sigilo dos dados, é necessário que fique claro que o participante também deverá garantir a confidencialidade proposta. Os resultados da entrevista e do respectivo estudo serão armazenados, analisados e apresentados sem qualquer menção aos nomes dos participantes, assim como qualquer indício da identidade pessoal dos mesmos. Não há qualquer obrigatoriedade de sua participação e, caso queira desistir em alguma etapa, não haverá qualquer consequência para você.

Se você concorda em participar, por favor, assine esse termo no campo indicado abaixo. Este termo constará de duas vias. Uma que ficará de posse do pesquisador e outra de posse do participante. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja alguma pergunta ou preocupação acerca dos seus direitos como participante da pesquisa, poderá nos contatar através dos seguintes endereços eletrônicos ([rosileiaoalmeida@hotmail.com](mailto:rosileiaoalmeida@hotmail.com); [causepulveda@ig.com.br](mailto:causepulveda@ig.com.br); [edubarreto.bio@gmail.com](mailto:edubarreto.bio@gmail.com)) ou no endereço/telefone que se encontra ao final deste Termo de Consentimento.

Atenciosamente,

**Rosiléia Oliveira de Almeida**

Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Rua Reitor Miguel Calmon - Canela, Salvador – BA.

Telefone: (Celular)

**Claudia de Alencar Serra e Sepulveda**

Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, KM 03-BR116, Campus Universitário, Feira de Santana-BA, Brasil

Telefone: (Celular)

**Eduardo Barreto da Silva**

Discente do curso de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA-UEFS, Instituto de Física, Campus universitário de Ondina, Salvador – BA

Telefone: (75) 9264-4198

**Assinatura do Participante****Roteiro de Entrevista Semiestruturado****O Professor:**

- 1 – Qual o seu nome e sua formação?
- 2 – Você leciona atualmente? (Se sim, há quanto tempo leciona e em qual escola?)

**Educação Sexual e de Gênero:**

- 1 – Como foi seu primeiro contato com a Educação Sexual e de Gênero? Você teve algum interesse particular nesse momento em relação a este tema?
- 2 - Descreva a sua experiência cotidiana em Educação Sexual na sala de aula.
- 3 –Este trabalho realizado por você em Educação Sexual tem algum significado pessoal ou profissional?

**Religião e Ciência na Educação Sexual:**

- 1 - A dimensão religiosa influenciou de alguma forma sua posição como professor na Educação Sexual e de Gênero?
- 2 - Você já percebeu algum elemento religioso durante suas aulas de Educação Sexual e de Gênero? Como ele aconteceu? Houveram outros?
- 3 – Estes elementos (ciência e religião) na Educação Sexual e de Gênero já ultrapassaram o espaço da sala de aula alguma vez? Para onde? (Direção, Família, Corredores...) Como isso aconteceu?

4 – Como você avalia, de maneira pessoal, essas experiências?