

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**MARCAS DA RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO: GÊNERO, SEXUALIDADE E
FORMAÇÃO DOCENTE**

LUCIMAR DA LUZ LEITE

LUCIMAR DA LUZ LEITE

**MARINGÁ
2020**

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**MARCAS DA RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO: GÊNERO, SEXUALIDADE E
FORMAÇÃO DOCENTE**

LUCIMAR DA LUZ LEITE

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**MARCAS DA RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO: GÊNERO, SEXUALIDADE E
FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada por LUCIMAR DA LUZ LEITE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a ELIANE ROSE MAIO.

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

L533m

Leite, Lucimar da Luz

Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente / Lucimar da Luz Leite. -- Maringá, PR, 2020.
149 f.tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Rose Maio.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Gênero e educação. 2. Religião. 3. Gênero - Professor e Professora - Formação. 4. Sexualidade. 5. Formação docente. I. Maio, Eliane Rose, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.71

LUCIMAR DA LUZ LEITE

**MARCAS DA RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO: GÊNERO, SEXUALIDADE E
FORMAÇÃO DOCENTE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr.^a Eliane Rose Maio (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Cássia Cristina Furlan – UEM

Prof.^a Dr.^a Fabiane Freire França – UEM

Prof. ^a Dr.^a Cristina Satiê Pátaro – Unespar – Campo Mourão

Prof. Dr. Márcio de Oliveira– UFAM– Manaus

Data Defesa:
14 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho a todas as pessoas, (em especial, às mulheres) que lutaram e lutam, incansavelmente, por um mundo melhor – o qual, para nós, é livre de todas as formas de violência, de machismo, de sexismo, de repressão, de hipocrisia, de hierarquia e de preconceitos e de discriminação de gêneros e de sexualidades.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui é um momento único para mim. Não é apenas uma história de **luta**; é também uma história de **persistência**, de **transgressão**, de **empoderamento**, de **visibilidade**, de **sentimentos desencontrados**... Enfim, é uma longa história; é a minha história. E muitas pessoas fazem parte dela. É com muita alegria no coração que agradeço, intensamente, os aprendizados socializados pelas/os professoras/es e os convívios construídos durante os estudos na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Há pessoas que serão lembradas e relembradas, sempre! A elas minha total consideração e meu total agradecimento...

À Eliane Rose Maio, minha querida orientadora, pela oportunidade de cursar os tão sonhados Mestrado e Doutorado – o que parecia, em certos momentos, muito distante do meu alcance. Mediante suas aulas, suas orientações, nossas conversas e suas atitudes, considero que o meu olhar tem-se tornado cada vez mais humano e observador, transformando-me em uma pessoa melhor.

À Cris, que sempre esteve presente, sem medir esforços, proporcionando-me imensas contribuições e incentivos.

Ao Fabiano que, com seu brilho nos olhos e com sua simplicidade, sempre me ofereceu apoio no caminho que escolhi – o da formação.

Ao Fábio, lindeza de criança, que, com sua admirável imaginação, sua criatividade, sua curiosidade e sua alegria estampada no rosto, sempre faz meus dias muito melhores. Com ele, cada minuto é muito significativo e os risos são inevitáveis.

Aos/às familiares (irmãs/ãos, cunhadas/os, sobrinhas/os), que estão por perto, sempre apoiando e trazendo energia positiva para que eu possa superar os meus desafios. Agradeço à minha mãe e ao meu pai, que não estão mais presentes fisicamente, bem como aos irmãos que também já ‘partiram’, mas que deixaram as recordações/saudades dos momentos que passamos juntos, os quais foram de muito aprendizado e de reflexões para a vida toda.

Às professoras Cássia, Cristina, Fabiane e ao professor Márcio por terem aceitado o convite para a banca e pelas valiosas sugestões e considerações proporcionadas para esta tese. A elas e a ele minha imensa gratidão!

Ao Programa e, em especial, ao Hugo, excelente pessoa, por toda atenção prestada.

Ao Renato, grande amigo, pelo apoio de sempre. À Renata, à Mariana, à Margarida, à Cássia, à Dani Zanatta e à Haline, amigas que sempre me fazem pensar positivamente, até mesmo, nas situações desanimadoras e angustiantes.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual da UEM – grupo Nudisex-CNPq – por todo conhecimento socializado.

Às/Ao acadêmicas/o do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) de Campo Mourão pelas contribuições para a efetivação desta pesquisa.

À coordenação e ao colegiado de Pedagogia da Unespar, em especial às professoras Divania, Maria, Cristina e ao professor Ricardo por contribuírem com horários para a realização da coleta de dados.

À Eliandra, à Elaine, à Elisângela, à Analeia, à Fran, à Pâmela e à Cleudet pelas caronas ofertadas durante os meus estudos, tanto no Mestrado quanto no Doutorado na UEM. A elas minha total gratidão.

Por fim, sou muito grata ao meu irmão Claudinei (que, hoje, estaria completando 30 anos) que, ainda muito novo – durante os dias árduos de trabalho na roça –, acompanhava-me, durante as noites, no trajeto (pelas estradas rurais) para que eu pudesse cursar parte do ensino médio.

LEITE, Lucimar da Luz. **Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente**. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2020.

RESUMO

Os estudos sobre gênero e sexualidade, no Brasil, vêm ganhando espaço no âmbito das discussões acadêmicas, sociais e políticas. No entanto, há circunstâncias que carecem ser pensadas, principalmente quanto a sua implementação, a qual ainda demonstra resistência por parte de grupos e de setores internos e externos à educação. Tal resistência está relacionada, entre outras coisas, com a propagação de ideias conservadoras e fundamentalistas, que são asseguradas pela religião de matriz cristã. Mesmo com os mecanismos jurídicos/constitucionais que garantem a laicidade, ou seja, a não interferência religiosa nas decisões de Estado, atualmente, ainda é evidente a presença do pensamento cristão nos espaços públicos, sobretudo, nos educacionais. Mediante essas considerações, o objetivo deste estudo é investigar as compreensões de 18 acadêmicas e 01 acadêmico, do 2º ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública localizada em Campo Mourão, PR, sobre as seguintes temáticas: gênero, sexualidade e religião. Desse modo, delimitamos o conjunto de questões que compõe a problemática desta investigação: quais são as compreensões das/o acadêmicas/o sobre o trabalho com gênero e com sexualidade no campo da educação, em especial nas escolas? E de que forma a religião influencia na constituição da identidade das/o acadêmicas/o e na perspectiva da educação laica, em especial nas discussões sobre gênero e sexualidade? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual buscou, por meio da aplicação de questionário e da realização de Grupo Focal, coletar dados sobre temáticas relacionadas ao gênero e à sexualidade, no sentido de compreender a influência da religião nesse meio. Para esta investigação, buscamos respaldo em estudos de gênero e em estudos feministas. De modo geral, os resultados alcançados indicam a influência da religião de matriz cristã e do movimento partidário da direita conservadora sobre a educação, em especial, sobre os estudos de gênero e de sexualidade. Isso tem alimentado as aversões em relação a essa temática, as quais são propagadas por meio de ideias fundamentalistas em favor da manutenção de padrões (cis)normativos. Tal atuação tem inibido políticas públicas que discutam os direitos humanos, bem como tem colocado em risco o princípio da laicidade na educação pública.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Religião. Formação docente.

LEITE, Lucimar da Luz. **MARKS OF RELIGION IN EDUCATION: GENDER, SEXUALITY AND TEACHING TRAINING**. 149p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2020.

ABSTRACT

Gender and sexuality studies in Brazil have gained space in academic, social and political discussions. Nevertheless, there are circumstances which need to be thought about, mainly regarding to its implementation, which have still been facing resistance by groups and sectors internal and external to education. Such resistance can be related, among other things, to the spreading of conservative and fundamentalist ideas, assured by religion, particularly among Christians. Even with the legal/constitutional mechanisms that assure a secularism, that is, a non-interference in the decisions of the State by religion, it is still evident in the present days the presence of Christian thought in public spaces, especially in education. Assuming these considerations, this investigation aims at studying the representations of 18 female university students and 1 male university student from the second grade of Education course at a public university in the city of Campo Mourão - Paraná about the following themes: gender, sexuality and religion. This way, we delimit the group of questions that compose the research problem of this investigation: what are the representations of the university students concerning the work with gender and sexuality in the field of education, mainly in schools? In which way can religion influence the constitution of identity on these university students and in the perspective of secular education, mainly in the discussions of gender and sexuality? This is a qualitative research, which quests, with the realization of questionnaire and focus group to collect data about the themes related to gender and sexuality, with the purpose of understanding the influence of religion in this context. In order to accomplish this work, the gender studies and feminist studies were used. On the whole, the results show influence of the Christian religion and the political party movement from the conservative right on the education, especially, about the gender and sexuality studies. It has nourished the aversions towards this issue, which are spread through fundamentalist ideas in favor of the prevalence of cisnormative patterns. This action has inhibited public policies that discuss the human rights, as well as placed at risk the principle of secularism in public education.

Keywords: Gender. Sexuality. Religion. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das/o participantes da pesquisa.....	27
Quadro 2 - Configuração religiosa dos municípios atendidos pela universidade em que se realizou a pesquisa.....	28
Quadro 3 - Primeira sessão de grupo focal.....	34
Quadro 4 - Segunda sessão de grupo focal.....	35
Quadro 5 - Terceira sessão de grupo focal.....	36
Quadro 6 - Quarta sessão: aplicação de questionários.....	37
Quadro 7 - Dissertações e teses que debatem, de modo geral, gênero, sexualidade e religião na educação	41
Quadro 8 – Dissertações e teses que se aproximam da investigação intitulada Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente.....	43

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CRP/PR - Conselho Regional de Psicologia do Paraná

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ESP – Escola Sem Partido

GF – Grupo Focal

Ifes – Instituição Federal de Ensino Superior

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis

LGBTQTQIA - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Queer, Questionadores/as, Indecisos/as, Assexuados/as e Aliados/as

Nudisex – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual

PIC – Projeto de Iniciação Científica

PL – Projeto de Lei

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PR – Paraná

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFF – Universidade Federal Fluminense

Unespar – Universidade Estadual do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA	26
2.1 Objetivo, sujeitos e instrumentos utilizados na pesquisa	26
2.2. Grupo Focal: caminhos delineados nos encontros grupais	32
2.2.1. Primeiro encontro: vídeo Nome Provisório.....	33
2.2.2. Segundo encontro: filme <i>Orações para Bobby</i>	34
2.2.3. Terceiro encontro: Plano Municipal de Educação de Campo Mourão	36
2.2.4. Quarto encontro: aplicação de questionários	37
2.2.5. Apontamentos sobre a análise.....	37
3. ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E RELIGIÃO	41
3.1. Levantamentos bibliográficos	41
3.1.1. Revisão na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT) e na <i>Scientific Electronic Library Online (Scielo Brasil)</i>	41
4. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: OLHARES, DESAFIOS, SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA	48
4.1. Gênero, sexo e sexualidade: compreensões conceituais	48
4.2. Gênero e sexualidade na escola e na formação docente	68
5. RELIGIÃO, GÊNERO, SEXUALIDADE E LAICIDADE: REPERCUSSÕES DO PENSAMENTO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO	85
5.1. Religião: olhares conceituais e as marcas de gênero e de sexualidade	85
5.2. Religião, educação, gênero e sexualidade: laicidade posta em questão	97
5.3. Religião e 'Escola Sem Partido': ameaça à educação e às pautas relacionadas aos direitos humanos	111
6. CONSIDERAÇÕES ALCANÇADAS	126
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A - Grupo focal: roteiro de questões semiestruturadas e elaboradas no desenvolvimento do debate.....	143
APÊNDICE B – Questionário referente ao perfil das/o participantes	146
APÊNDICE C - Questões referentes à pesquisa intitulada: Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente	147
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	148

1. INTRODUÇÃO

Gênero e sexualidade são permeados por valores, por olhares, por marcas e por representações implícitas e explícitas vinculados à cultura. Esses valores perpassam diferentes espaços, em especial, o escolar. Por essa razão, a escola – como espaço formal e de prevenção – precisa acatar tais temáticas e trabalhá-las de forma efetiva e com respaldo científico, proporcionando, assim, reflexões sobre as desigualdades, os preconceitos e todas as formas de machismo, de violência e de discriminação que são propagadas e silenciadas socialmente, seja conscientemente, seja inconscientemente. Para isso, entendemos que os cursos de formação docente – inicial e continuada – têm papel essencial nesse processo.

O trabalho com o gênero e com as compreensões de sexualidade nos cursos de formação inicial e continuada de professoras e de professores se faz primordial, precisando ser efetivado com urgência (MAIO, 2011; CAMARGO; RIBEIRO, 1999; FELIPE, 2008; FERREIRA, 2013). Partindo dessas considerações, o objetivo geral deste estudo, cuja análise é qualitativa, é investigar as compreensões de 18 acadêmicas e 1 acadêmico do 2º ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública localizada em Campo Mourão, PR sobre as seguintes temáticas: gênero, sexualidade e religião.

Com a aprovação da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), mais conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE), iniciou-se a construção dos planos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, em que vários temas ganharam visibilidade, como o gênero e a orientação sexual, que têm sido alvo de discussões bem como de ataques, no sentido de minimizar suas abordagens (BRASIL, 2015).

Na realidade da cidade de Campo Mourão, PR¹, a audiência pública sobre o Plano Municipal de Educação (PME) ocorreu no dia 15 de junho de 2015, na Câmara Municipal da cidade. As discussões centraram-se na alteração da Meta 12²,

¹ Campo Mourão é uma cidade brasileira que está localizada no Centro-Oeste do estado do Paraná. De acordo com dados do Caderno Estatístico do Município referentes ao mês de fevereiro de 2018, a cidade possui 97.194 habitantes e 73 estabelecimentos municipais públicos de ensino, sendo que são 22 Centros de Educação Infantil (CMI), 30 escolas de pré-escola e 21 de ensino Fundamental (IPARDES, 2018).

² O teor dessa meta são as discussões voltadas às questões de gênero, de sexualidade e de educação, cujo objetivo é tornar a escola um ambiente educativo com menos preconceitos e discriminações.

que trata sobre gênero e sexualidade. Uma parcela³ das pessoas presentes nessa audiência (padre, pastor/a, pais, mães, responsáveis de alunos/as, vereadores/as, professores/as etc.) posicionou-se contra a temática, ou seja, em favor da exclusão da perspectiva de gênero no PME do município, expressando, dessa forma, resistência, conservadorismo, desconhecimento e ignorância em relação ao tema. Conforme presenciado na audiência e segundo informações da mídia local⁴, o padre Adilson Naruishi e o pastor Diego Dias do Amaral, representantes da igreja Catedral São José e da Calvary Campo, respectivamente, argumentaram que a chamada 'ideologia de gênero'⁵ no espaço da escola é uma ameaça à constituição familiar tradicional – a heterossexual (BORGES, 2015).

Indo de encontro à resistência aos temas de gênero e de sexualidade exercida pelos grupos fundamentalistas e conservadores (católicos, evangélicos e movimentos da Direita), estavam presentes, na audiência, grupos que exercem militância em prol da superação das desigualdades, defendendo, assim, as pautas de estudos de gênero, de sexualidade e de direitos humanos. Em Campo Mourão, por exemplo, podemos citar a presença de professoras/res e de pesquisadoras/es da educação básica e do ensino superior da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Campo Mourão, bem como o próprio coletivo feminista, ainda em consolidação na cidade, que também tiveram espaço de fala nas plenárias e na mídia, demonstrando a relevância dos estudos de gênero, de sexualidade e de direitos humanos no campo da formação docente e da escolar.

³ Em relação aos 97.194 habitantes, a parcela de pessoas que demonstraram oposição aos temas de gênero e de sexualidade é pequena. No entanto, baseando-se na quantidade de pessoas que estava presente na audiência pública, essa parcela é significativa, embora não haja registro do número real de indivíduos nas informações que constam neste endereço: <https://www.tribunadointerior.com.br/noticia/debate-sobre-pme-lota-camara-votacao-sera-quinta-e-sexta-feira>. Acesso em: 11 jan. 2018.

⁴ Audiência pública do plano de educação bate recorde de público (BORGES,2015). Disponível em: <http://www.programaricardoborges.com.br/videos/v/3249/8.html>. Acesso em: 26 set. 2017.

⁵ 'Ideologia de gênero' é um termo criado por grupos religiosos conservadores recentemente. Tal termo é equivocado, além de não ser utilizado nas teorias de gênero, na educação e nas práticas docentes. É de praxe sua utilização em discursos religiosos, como se os estudos de gênero fossem ruins, já que proporcionariam grande ameaça à sociedade (FURLANI, 2016). Souza (2014, p. 197) afirma que "toda a campanha dos setores religiosos conservadores contra a diretriz do PNE deu-se pautada na luta contra o que se classificou como 'ideologia de gênero'". A campanha, utilizando-se do termo 'ideologia de gênero', foi realizada com a intenção de criar certo tipo de pânico moral contra os estudos de gênero e do feminismo (FURLANI, 2016). Dessa maneira, "teoria/ideologia de gênero", com suas variações, é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000" (JUNQUEIRA, 2017, p. 26).

Discussões semelhantes às assinaladas ocorreram também em Maringá, Paraná, em junho de 2015. Embora estudos de Camargo e Ribeiro (1999), de Ferreira (2006), de Louro (1997), de Maio (2011) e de Ribeiro (2013) apontem o gênero e a sexualidade como temas relevantes à educação, os princípios religiosos perpassaram os discursos políticos durante as audiências. Para algumas/ns religiosas/os, trata-se de questões não ‘éticas’ e ‘ímorais’, que, em sua visão, são ameaças à ‘concepção tradicional de família’ (PENNA, 2016b; FREITAS, 2017). Em nome da fé e dos bons costumes, líderes religiosas/os e políticas/os invocam as suas crenças religiosas⁶ para justificar políticas públicas e educacionais reforçadas pelas ‘verdades’ criadas que reiteram o padrão cis-heteronormativo/burguês/moralista/conservador. Partindo dessa compreensão, percebemos que o pensamento cristão, como força social e política, tem influenciado a legislação relacionada à educação. Esse pensamento, constituído de força de resistência e de conservadorismo, avigora-se de estereótipos contra os quais gostaríamos de lutar, estabelecendo, dessa forma, falsas informações, domínios e relações de poder que fortificam a resistência sobre as temáticas de gênero e de sexualidade e sobre outras tantas que abordam os direitos humanos.

A presença de discursos religiosos/cristãos, demarcados nas referidas audiências públicas, pauta-se na defesa da família cis-heteronormativa⁷ – a considerada tradicional por esse grupo. No entanto, nas escolas, coexistem diferentes configurações familiares que precisam ganhar visibilidade e respeito: “[...] famílias que, nas suas diferentes configurações, têm o mesmo direito constitucional de participar da educação de seus filhos e filhas” (BRASIL, 2015, p. 4). Por essa razão, é necessário entendermos e defendermos a escola como um dos espaços de diversidade, a qual é organizada por meio de inúmeras identidades, que precisam ser reconhecidas e respeitadas. Como explica Louro (2011), as diversas formas de

⁶ A questão não é a religião em si, mas a tentativa de direcionar as pessoas para que sigam uma determinada religião, não respeitando o pluralismo religioso ou, até mesmo, o direito de escolha de não pertencer a qualquer religião.

⁷ Para Sousa, Amaral e Santos (2019, p. 18, grifo nosso) “insistir nesse discurso que toma o binarismo homem e mulher, macho e fêmea como única forma de compreensão do campo de gênero, nada mais é que a regulação do poder que naturaliza e instaura a **cisheteronormatividade** como condição inerente à vida, e, portanto, à existência dos corpos, gêneros e desejos”. Desse modo, “por esta perspectiva, uma pessoa que nasce com pênis seria necessariamente do gênero masculino e com identidade sexual heterossexual. O mesmo se aplicaria à menina. Tudo o que foge dessa configuração é considerado desvio, aberração, abjeção, doença” (XAVIER FILHA, 2015, p. 17). O **cis-heterossexual**, portanto, é utilizado para se referir às pessoas cuja identidade sexual corresponde à que lhes foi atribuída ao nascer.

identidades de gênero e de sexualidade estão tornando-se visíveis, porém, para algumas/ns professoras/es, parece complicado assumir que as identidades de gênero e sexuais se multiplicaram.

Diversos estudos têm indicado a relevância e a necessidade da inclusão do tema gênero nos cursos de formação docente, seja inicial, seja continuada, e no contexto da escola, a fim de promover a igualdade de gênero e, conseqüentemente, de diminuir o machismo, o sexismo, a desigualdade, a discriminação, a violência e os padrões heteronormativos (BRAGA, 2010a; LOURO, 1997; FERREIRA, 2006; MAIO, 2011; SEFFNER, 2006). Nesse sentido, Junqueira (2013) destaca que o cotidiano da escola é um campo de (re)produção de parâmetros normativos e que a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única identidade possível.

Os estudos de gênero e de sexualidade têm sido significativos no campo das discussões acadêmicas, sociais e políticas. No entanto, é necessário ter atenção, haja vista que alguns espaços escolares ainda se demonstram resistentes a essas discussões. Podemos dizer que essa oposição está relacionada a aspectos religiosos e ainda a falta de conhecimento e ignorância por parte de algumas pessoas que não apresentam abertura à aprendizagem e ao diálogo. Em pleno século XXI, o cenário escolar é marcado por práticas religiosas, que enfatizam textos bíblicos; crucifixos, cruzes, orações, imagens, objetos etc. (MARTINO, 2012). Por essas razões, o autor compreende que, mesmo com a separação entre religião e Estado, ainda convivemos com a presença da religião nos espaços públicos. Os trabalhos de Martino (2012) apontam que, durante muitos anos, a Igreja Católica desempenhou influência nas decisões do Estado. No Regime Militar (1964-1985), por exemplo, eram poucas as referências de atuação dos grupos evangélicos na política; em contrapartida, a Igreja Católica era muito atuante. A partir de 1984, quando houve a democratização, é possível destacar de forma mais enfática a atuação, a presença das/os evangélicas/os na política e em diversos espaços públicos, inclusive na escola (MARTINO, 2012).

Oro (2016) nos auxilia nessa compreensão ao afirmar que, nas últimas décadas, as igrejas evangélicas têm proliferado-se, ganhando mais eficácia no espaço público e na política. Para esse autor, “[...] o espaço público, entendido num sentido amplo, constitui um *lócus* privilegiado para observar as reconfigurações existentes no campo religioso em particular e as relações entre religião e sociedade, mais amplamente” (ORO, 2016, p. 58).

O trabalho com essas temáticas – gênero e sexualidade – no espaço escolar, conforme revelou a nossa pesquisa de Mestrado⁸, incomoda. Infelizmente, a escola – que deveria ser local de formação, de prevenção e de acolhimento – estimula e (re)produz diferenças e discriminação de gênero e de sexualidade nos diferentes espaços e momentos, principalmente no brincar. Tais diferenças são negadas e silenciadas, conforme evidenciam os estudos de Leite (2015). Com isso, inserir as temáticas de gênero e de sexualidade nos cursos de formação docente é necessário para que professoras/es trabalhem com consistência científica e sem distorcer tais assuntos no contexto escolar.

A esse respeito, Maio (2011) salienta que, em sua experiência nas escolas, percebeu que algumas/ns professoras/es demonstram insegurança, medo e dificuldade ao abordar assuntos relacionados à sexualidade. Diante dessas considerações, é necessário que os estudos sobre gênero e sexualidade façam parte dos cursos de formação docente, pois, como já afirmamos, esses temas devem ser trabalhados na escola, da mesma forma que outros conteúdos curriculares são abordados.

Com respaldo nos estudos de Furlani (2016), compreendemos que os temas gênero e sexualidade ainda carecem de estudos no contexto da formação docente, pois as confusões, os receios e as distorções são alarmantes. Como educadoras/es, precisamos de um olhar cultural, histórico e político sobre as questões de gênero e de sexualidade. Para que isso se efetive de fato, é preciso que esses assuntos que coexistem nas escolas sejam apresentados e trabalhados na formação docente (LOURO, 2011).

Partindo dessas reflexões, em seus estudos, Maio (2011) tem demonstrado que, estando presentes as questões de gênero e de sexualidade no âmbito escolar, as discussões sobre esses temas são imprescindíveis nos cursos de formação docente, uma vez que ainda há ausência de práticas pedagógicas em algumas escolas que trabalhem cientificamente tais temáticas, questionando compreensões culturais pré-estabelecidas que demarcam lugares e espaços e que reforçam preconceitos, discriminações e relações de poder. Do mesmo modo, mediante as ideias expostas por Ribeiro (2013), por Rabelo e Ferreira (2013) e por Correa (2013),

⁸ A referida pesquisa analisou as representações expostas pelas docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil referentes às temáticas de gênero e de sexualidade no cotidiano de alunas/os, em suas brincadeiras livres e espontâneas. Para tanto, aplicaram-se questionários a 14 professoras desse centro, localizado em Campo Mourão, Paraná.

entendemos que a falta de preparo das/os profissionais envoltas/os com a educação interfere nas discussões acerca de gênero e de sexualidade.

Além disso, sendo as escolas públicas espaços “laicos” compreendemos que é necessária a problematização sobre a influência exercida pela compreensão religiosa diante das propostas de pensar as temáticas de gênero e de sexualidade no espaço educativo. Os estudos de Rosado-Nunes (2015) e de S. D. Souza⁹ (2014) apontam que o pensamento religioso exerce influência nos espaços escolares, o que, em nosso entendimento, pode vir a dificultar o êxito de propostas de trabalho com o gênero e com a sexualidade. Na perspectiva das autoras, a Igreja Católica, assim como a bancada evangélica têm interferido ativamente nos assuntos educacionais e, ainda, proliferado seus valores e informações distorcidas sobre os estudos de gênero e de sexualidade.

A retirada de assuntos que tratam de direitos humanos (gênero e sexualidade) dos Planos Nacionais, Estaduais, Distrital e Municipais e a tentativa da efetivação do Projeto de Lei (PL) Escola Sem Partido¹⁰ são exemplos de intervenções e de imposição de alguns grupos conservadores cristãos na educação (FURLANI, 2016).

Do mesmo modo, Rosado-Nunes (2015) mostra-nos o quanto a religião cristã tem interferido nas discussões que envolvem a educação, inclusive, sobre os assuntos relacionados ao gênero e à sexualidade. Para exemplificar tal situação, a autora utiliza as discussões ocorridas à época da trajetória de construção e de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), quando “[...] grupos religiosos,

⁹ Ao longo desta pesquisa, utilizamos as iniciais do nome da autora Sandra Duarte de Souza e do autor Flávio da Silva Souza com o intuito de diferenciá-los, porque ambos têm o mesmo sobrenome (SOUZA) e seus escritos correspondem ao mesmo ano (2014).

¹⁰ ‘Escola sem Partido’ é resultado de um movimento criado em 2004 por Miguel Nagib e por Flávio Bolsonaro que tem ganhado forças significativas no contexto atual, principalmente nos últimos dois anos. Esse Projeto de Lei – favorável à manutenção dos modelos sociais cis-heteronormativos – posiciona-se de forma resistente aos estudos de gênero e de sexualidade, propagando, assim, falsas informações sobre as discussões de temas conquistados que abordam os direitos humanos. Tal embate é exemplificado com e negativa em relação às questões de gênero na escola (PENNA, 2016b). Portanto, O ESP, projeto com caráter ditador, além das intencionalidades políticas, o objetivo é tirar toda liberdade de expressão de professoras/es e de toda equipe escolar, vigiando e punindo tais pessoas. Assim, caso aprovado, pode comprometer a função social da escola para com a formação humana. Vale ressaltar que o referido projeto ao final de 2018 foi arquivado. No entanto, já há um ‘novo’ Projeto de Lei 246/19, do Escola Sem Partido (semelhante ao anterior), apresentado e assinado pela deputada Bia Kicis, do Partido Social Liberal (PSL) que, encontra-se em trâmite na Câmara, conforme as informações disponíveis em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=Tramitacao-PL+246/2019. Acesso em: 10 de Dez de 2019.

especialmente católicos e evangélicos, foram os atores fortemente ativos nesse processo de apresentação e votação do PNE” (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1241). Tais grupos compreendem que os temas de gênero e de sexualidade são grandes ameaças à sociedade por os compreenderem como algo que causaria a destruição de famílias – as tradicionais –, tidas como ideais¹¹.

Além dos estudos até aqui apresentados comprovarem a dificuldade do trabalho com gênero e sexualidade no espaço escolar, algumas realidades escolares nas quais já trabalhei, como as da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio, também colocam em evidência as dificuldades de trabalho cujo objetivo é questionar os aprendizados discriminatórios e preconceituosos atribuídos à identidade de gênero e à sexualidade.

Na concepção de Braga (2010a, p. 52), a sexualidade “[...] ainda é um tema bastante ‘conflituoso’ quando discutido em sala de aula”, sendo trabalhando apenas pela perspectiva do discurso biológico. Visivelmente, a dificuldade do trabalho com essa temática também está atrelada às próprias políticas educacionais. Para Braga (2010b), assuntos de gênero e de sexualidade na formação docente e na escola são fundamentais. A autora analisa que “[...] a escola pode deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas” (BRAGA, 2010b, p. 214).

Desse modo, compreendendo a relevância dos temas gênero e sexualidade na formação docente e na escola, considerando os estudos de Ferreira (2006), de Lopes (1997), de Rabelo e Ferreira (2013), de Braga (2010a), de Seffner (2006), de Silva *et al.* (2006), de Maio (2011) etc., e nos preocupando com as influências da religião no espaço escolar, apresentamos, a seguir, o conjunto de questões que compõe a problemática de investigação deste trabalho: **Quais são as compreensões das/os acadêmicas/os sobre o trabalho com gênero e com sexualidade no campo da educação, em especial nas escolas? De que forma a religião influencia na constituição da identidade das/os acadêmicas/os e na perspectiva da educação laica, em especial nas discussões de gênero e de sexualidade?**

¹¹ Na compreensão heterocentrada de autoras/es católicas/os e evangélicas/os conservadoras/es, a família ‘ideal’ é aquela constituída por pai, mãe, filhas/os – a chamada família tradicional (FURLANI, 2016; ROSADO-NUNES, 2015).

Ao fazer isso, a nossa intenção foi analisar os aspectos da religião na constituição da identidade das/os acadêmicas/os e na perspectiva da educação laica, a fim de compreender as questões de gênero e de sexualidade permeadas por valores vinculados à religião.

O interesse pelos temas gênero e sexualidade iniciou-se em minha trajetória familiar¹² e continuou na minha formação acadêmica, quando realizei uma (PIC)¹³ sobre diferenças de gênero entre jovens e cursei uma disciplina sobre as temáticas de gênero e de sexualidade¹⁴. A realização do Mestrado¹⁵ e a participação no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (Nudisex-CNPq)¹⁶ aguçaram ainda mais o interesse pela temática. Na pesquisa de Mestrado, em 2015, pude perceber que, embora tenham aumentado os estudos sobre gênero e sexualidade, parte deles parece não chegar diretamente aos cursos de licenciaturas e à escola; quando chega, a resistência e o silêncio se fazem presentes. Essa resistência, todavia, é constituída, muitas vezes, por influências religiosas (LEITE, 2015).

Além de minha vivência familiar e de minha formação acadêmica, o surgimento dessa pesquisa também se vincula à minha experiência como docente na educação básica¹⁷ e no ensino superior¹⁸. O que me chamou a atenção, em

¹² Em meu contexto familiar, as marcas de gênero eram evidentes. Desde cedo, ainda criança, lembro-me de que eu sempre era cobrada pelo meu pai a brincar com os brinquedos e as brincadeiras de 'menina'. Quando adolescente, não pude frequentar as festas com meus irmãos, já que, por ser mulher, ficaria 'mal falada', assim dizia meu pai. Essas atitudes, como outras vivenciadas à época, eram embutidas de olhares desiguais de gênero, causavam-me inquietações, embora não tivesse consciência dos estudos sobre tais temas – os quais foram compreendidos por mim, na graduação, ao elaborar uma Pesquisa de Iniciação Científica (PIC).

¹³ Pesquisa de Iniciação Científica, intitulada *Diferenças de gênero na juventude: um estudo a partir das vivências de estudantes de ensino médio no município de Campo Mourão*, vinculada ao Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar/Unespar, orientada pela professora Dr.^a Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, no período de 2010 a 2011.

¹⁴ Disciplina *Educação, Sexualidade e Gênero: Implicações Pedagógicas*, ministrada pela professora Dr.^a Eliane Rose Maio, em 2012, no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (PPE/UEM).

¹⁵ *Representações de gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência*, vinculada ao PPE/UEM, orientada pela professora Dr.^a Eliane Rose Maio.

¹⁶ Em 2012, comecei a participar do grupo Nudisex-CNPq, coordenado pela professora Dr.^a Eliane Rose Maio, que me proporcionou novos olhares sobre temas voltado à diversidade de gênero e à sexualidade.

¹⁷ Entre 2005 e 2012, atuei como docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; também ministrei as disciplinas de Sociologia e de Filosofia no ensino médio. Além da docência, exerci o cargo de Pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio.

¹⁸ Em 2013 e em 2014, trabalhei como professora (20 horas) aprovada pelo processo seletivo da Unespar de Campo Mourão. Nessa instituição, lecionei as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação; Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos Teórico-Metodológicos no Ensino de História e Geografia; Organização do Trabalho Pedagógico (OTP); Didática; Didática e Tecnologia Aplicada em Educação; Orientação de Estágio.

todos os níveis educacionais pelos quais passei e tenho passado (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), são as marcas de gênero e de sexualidade embutidas no brincar, nos discursos, nas paredes, nos bilhetes, nos corredores, nos materiais didáticos e pedagógicos, nas atitudes, nas posturas de alunas/os e também nas das/os profissionais que estão envolvidas/os direta ou indiretamente com a educação e como tais marcas são permeadas pela influência da religião. Nesse sentido, a minha trajetória na formação acadêmica e a experiência como docente são uma das razões específicas para escolher os estudos de gênero, de sexualidade e de religião na formação docente.

No Brasil, a inserção da temática de gênero na escola vem ao encontro de necessidades sociais e científicas. Muitas realidades têm evidenciado o machismo, a violência de gênero, o sexismo, a misoginia, o preconceito etc. Sobre essa questão, recorreremos aqui a Souza (2015, p. 1264) que, ao discorrer sobre a representatividade da mulher na política, salienta que,

embora as mulheres representem a maioria da população brasileira (51,5% - IBGE) e, segundo o TSE, representem 52,3% do eleitorado, raramente exercem um cargo político eletivo. Um rápido olhar sobre a composição do Senado e da Câmara de Deputados, revela que a representação feminina nessas esferas não ultrapassa meros 13% (Senado) e 9,9% (na Câmara), e raramente essas mulheres estão à frente de comissões importantes que envolvem essas casas legislativas.

A falta de apoio dos partidos políticos é uma justificativa que revela a pouca visibilidade da mulher na política. O episódio do dia 08 de março de 2015, quando palavras desrespeitosas foram proferidas à Presidenta Dilma Roussef após seu pronunciamento em rede nacional, confirma isso. Para Souza (2015, p. 1266), “as palavras proferidas contra a presidenta nesse protesto [...] são indicadores de quão objetivadas estão as representações de gênero na sociedade”. Há, nesse sentido, relações desiguais e discriminatórias em relação às questões de gênero. “‘Vaca’, ‘puta’ e ‘arrombada’ foram palavras gritadas por homens e mulheres de classes sociais e identidades étnico-raciais distintas e das mais diferentes idades” (SOUZA, 2015, p. 1266).

O exemplo citado por Souza (2015) mostra-nos que a atitude proferida contra a então Presidenta não se refere somente à atual crise política e econômica pela

qual atravessa o Brasil, agrega-se também aos aspectos desiguais de gênero, desqualificando-se a condição de mulher. Além de palavras irreverentes, imagens abusivas foram socializadas em rede social (via *Facebook*), negligenciando a imagem de Rousseff e, conseqüentemente, das mulheres. Esse acontecimento presenciado em 2015, como outros que são socializados e vivenciados pelas mulheres assinalam que dialogar, estudar, pesquisar sobre gênero é uma questão de necessidade e de justiça, para que se possa assegurar os direitos humanos.

Conforme já apresentamos, o interesse pela pesquisa sobre gênero faz parte de minha trajetória familiar, acadêmica e profissional. **E a religião... como surgiu a ideia de pesquisar a relação entre o campo religioso e a educação, a qual envolve também a formação docente, em especial, nas discussões de gênero e de sexualidade?**

Entre os resultados da pesquisa de Mestrado, chamou-nos a atenção o aspecto da religião na fala das professoras. Ao entregar os questionários, elas justificavam que não tinham receio sobre a temática de gênero e de sexualidade, porém acreditavam em alguns princípios da religião, como na ideia de que “Deus fez o homem e a mulher”. Algumas escolas, aparentemente, ainda trabalham com essa ideia da família de Adão e Eva (heterossexual-cis), ou seja, homem e mulher que têm filhas/os. Nesse contexto, as outras identidades da sexualidade¹⁹ (homossexual, bissexual etc.) são entendidas como ‘pecado’; parece que entendem que não se trata da ‘família planejada por Deus’. Diante disso, distorcem e silenciam tais temáticas, pois as consideram ‘não sadias’, que comprometerão a condição de família tradicional.

As discussões sobre a retirada da temática de gênero dos Planos Municipais de Educação (PME) ocorridas em 2015, especialmente as que ocorreram nas cidades de Campo Mourão e de Maringá, as quais foram presenciadas por mim, têm alimentado, ainda mais, o interesse pela pesquisa acerca do campo religioso. Nas

¹⁹ Para Seffner (2006, p. 80), as identidades de gênero e sexual são construídas pela cultura e marcadas pelas diferenças. Entende esse autor que “a sexualidade diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexuais. A identidade de gênero refere-se à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico, revelando-se na expressão de modos de ser, de gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de seleção de objetos e adornos etc.”. Partindo do olhar cultural, a identidade heterossexual, que é reprodutiva, é ainda uma referência social (SEFFNER, 2006).

audiências²⁰, ficaram ratificadas influências gritantes da religião cristã nas decisões de temáticas de gênero e de sexualidade, indispensáveis à educação.

Além disso, vale destacar outro aspecto que também se relaciona à temática proposta nesta pesquisa; estamos falando sobre o Projeto de Lei Escola Sem Partido (ESP), que retira a autonomia do/a professor/a em sala de aula e interfere na formação crítica de alunas/os e nas discussões vinculadas à diversidade. Podemos dizer que a intenção desse projeto é, basicamente, decidir e controlar a educação, como bem evidenciou Fernando de Araújo Penna, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), em entrevista em 2016²¹. Para esse professor, grupos cristãos, utilizando-se do termo ‘ideologia de gênero’ como ferramenta política, instauram socialmente o pânico moral contra as discussões de gênero e de sexualidade. Tais grupos dizem compreender o/a professor/a como ‘doutrinador/a de ‘ideologia’, que deve ser vigiado/a, controlado/a e punido/a, tirando, assim, sua autonomia e liberdade de expressão. Enfim, esse Projeto visa retirar conquistas educacionais árduas conseguidas historicamente.

As repercussões causadas pela prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem²²) de 2015 mostram que falar de gênero e de feminismo, em pleno século XXI, ainda causa estranheza. Em uma questão da prova de Ciências Humanas, havia uma citação de um trecho de Simone de Beauvoir, que trazia os seguintes dizeres: "não se nasce mulher, torna-se mulher" (BRASIL, 2015, p. 15). Tal questão gerou tanta discussão, porque o receio sobre as temáticas abordadas, infelizmente, ainda é recorrente. Estamos ‘caminhando a passos lentos’. Mesmo com a quantidade expressiva de estudos sobre gênero, os retrocessos são constantes e muitos são justificados em nome da ‘família’ e dos ‘bons costumes’, propagados e aceitos pelo pensamento religioso, o qual se constitui por meio do poder de manipulação social.

Dessa forma, compreendemos que é preciso pensar em novas pesquisas que ‘contaminem’ os cursos de Licenciatura, em especial o de Pedagogia, porque são

²⁰ Durante as audiências, foram realizados discursos de cunho religioso, leitura da bíblia e defesas à religião cristã.

²¹ Entrevista com Fernando de Araújo Penna – “Escola sem partido | Série Conquistas em Risco”, concedida por João Marcos Veiga, em 20 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>. Acesso em: 15 set. 2016.

²² O objetivo do Enem é avaliar a etapa final do processo formativo da educação básica, ou seja, os alunos que completaram o ensino médio. Mais informações estão disponíveis em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=844>. Acesso em: 10 jan. 2018.

as/os pedagogas/os que têm formação para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – níveis de ensino em que as discussões devem iniciar. Para tanto, é preciso possibilitar que as/os profissionais sejam empoderadas/os para enfrentar as resistências, as distorções e, até mesmo, os deboches vivenciados quando se discute gênero e sexualidade. Além disso, a formação inicial é fundamental para que tais indivíduos possam melhor compreender o tema e a sua relevância e, conseqüentemente, possam trabalhar em sala de aula com segurança, problematizando as relações desiguais de identidade de gênero e de sexualidade que perpassam a realidade escolar e que, muitas vezes, nem sequer são notadas; quando são, acabam silenciadas, como a nossa pesquisa de Mestrado confirmou.

As considerações até aqui apresentadas justificam a escolha do tema, bem como a sua relevância para a educação, especialmente no contexto dos cursos de Licenciatura. Esperamos que esta investigação sirva de subsídio à prática pedagógica das/os acadêmicas/os, bem como de suporte a outros estudos sobre gênero, sexualidade, religião e formação docente que surgirão.

Partindo dessas considerações, este estudo se encontra organizado em seis seções. A primeira refere-se à Introdução. A segunda seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizadas nesta investigação. Optamos por apresentar os desígnios metodológicos em um segundo momento para melhor compreensão dos caminhos que foram delineados em nosso estudo. Na sequência, temos a seção *Estado da Arte*, que apresenta os levantamentos bibliográficos sobre os seguintes temas: gênero, sexualidade, religião e formação docente. Pesquisamos tais temáticas, mediante recorte temporal de 10 anos (2006-2016)²³, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo Brasil).

Na quarta seção, abordamos sobre educação, gênero e sexualidade. Nossos intuitos, nesse momento, são apresentar compreensões conceituais de gênero e de sexualidade e refletir sobre as marcas explícitas e implícitas de gênero e de sexualidade na escola, bem como sobre o papel desse ambiente em relação a tais

²³ Escolhemos o recorte desse decênio por duas razões. Primeiramente, consideramos que, neste período, houve avanços significativos nos estudos de gênero e de sexualidade. Em segundo lugar, o período foi decidido pela resistência a tais temáticas, evidenciadas no cenário das discussões e das aprovações dos planos educacionais, proveniente da consolidação do movimento conservador e religioso, o que tem assinalado possíveis retrocessos e desafios para as políticas públicas educacionais, sobretudo quanto aos temas de gênero e de sexualidade.

questões. Para isso, pensamos a inserção de gênero e de sexualidade nos cursos de formação inicial e continuada de professoras e professores como elemento fundamental. Ainda nessa seção, articulada à teoria apresentamos parte da análise dos dados, que dizem respeito às concepções de gênero, de sexualidade e de formação docente.

A quinta seção, *Religião, gênero, sexualidade e laicidade: repercussões do pensamento religioso*, elucida como a religião de visão fundamentalista e conservadora, em pleno século XXI, tem interferido na educação pública, 'laica', em especial nas discussões de temas da diversidade, como gênero e sexualidade. Nesse momento de análise, enfatizamos os aspectos da religião articulados às questões de gênero e de sexualidade. Por fim, a sexta seção se volta às considerações encontradas nesta investigação.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

Nesta seção, apresentamos os seguintes elementos da investigação: objetivo do estudo, sujeitos da pesquisa, instrumentos utilizados e procedimentos para a análise dos dados. Tais componentes servem para a compreensão de como se procedeu a presente pesquisa, cujo objetivo é estudar representações de acadêmicas/os do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública em Campo Mourão, Paraná sobre as temáticas de gênero, de sexualidade e de religião. Com isso, são analisadas as marcas (in)visíveis da religião na forma como as/os acadêmicas/os entendem o trabalho com os referidos temas, a fim de compreender de que forma as questões de gênero e de sexualidade são permeadas por valores vinculados ao pensamento religioso.

2.1 Objetivo, sujeitos e instrumentos utilizados na pesquisa

Este estudo tem como objetivo geral investigar as compreensões de 18 acadêmicas e 1 acadêmico do 2º ano²⁴ do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública em Campo Mourão, Paraná, sobre estas temáticas: gênero, sexualidade e religião. Vale salientar que para chegarmos até as/o participantes desta investigação, seguimos a seguinte trajetória: em um primeiro momento, realizamos o contato inicial com a universidade, encaminhamos as autorizações necessárias, bem como a explicação dos objetivos e dos procedimentos para a investigação à coordenação do curso de Pedagogia, a qual permitiu, juntamente com o colegiado do curso, a realização do estudo. Três professoras e um professor do Curso de Pedagogia cederam espaço em suas aulas, para que pudéssemos realizar os encontros, as chamadas sessões. Após a anuência, as datas foram marcadas e realizamos o primeiro contato com as/o participantes em sala de aula.

²⁴ A escolha da turma aconteceu aleatoriamente. Vale aqui ressaltar o perfil da turma, que se destaca pelo seu envolvimento com projetos de iniciação científica, projetos de extensão, grupos de pesquisa etc. Após a qualificação, como sugestão da banca, voltamos a campo para coletar dados referentes à quantidade de participantes inseridos na pesquisa. No entanto, não foi possível realizar uma busca exata, porque algumas acadêmicas que à época (2018) participaram de nossa pesquisa, desistiram do curso. Dos 19 participantes, conseguimos contato com sete deles; 5 acadêmicas declararam envolvimento com a pesquisa, inclusive duas delas estudam sobre gênero e mídia, temas que se aproximam da nossa temática.

Explicamos a procedência da pesquisa e, após aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁵ pelas/o participantes, foram realizados quatro encontros: em três deles, utilizamos alguns elementos de Grupos Focais²⁶ e, em um deles, aplicamos questionários. Participaram da pesquisa 18 acadêmicas e 1 acadêmico do Curso de Pedagogia diurno, com idade entre 21 e 35 anos, que cursavam o 2º ano do curso de Pedagogia de uma universidade pública em Campo Mourão. Entre as/os 19 participantes, dez se declararam católicas/os; quatro afirmaram ser de igreja evangélica; uma participante se identificou apenas como cristã; quatro não especificaram a religião²⁷. Vejamos as demais informações conforme apresenta o Quadro 1:

Quadro 1 - Perfil das/o participantes da pesquisa

P*	Idade	Sexo	Profissão	Religião	Cor	Estado civil	Situação socioeconômica na família (salário mínimo)
01	29 anos	Masculino	Técnico em informática	Católica	Branca	Solteiro	4 salários
02	21 anos	Feminino	Estagiária	Evangélica	Branca	Casada	2 salários
03	21 anos	Feminino	Estagiária	Católica	Parda	Solteira	2 salários
04	25 anos	Feminino	Atendente	Evangélica	Parda	Solteira	3 salários
05	35 anos	Feminino	Estudante	Católica	Branca	Casada	4 salários
06	21 anos	Feminino	Estagiária	Católica	Branca	Solteira	4 salários
07	22 anos	Feminino	Estagiária	-	Branca	Solteira	3 salários
08	30 anos	Feminino	Tecnóloga em alimentos	Católica	Branca	Casada	3 salários
09	21 anos	Feminino	Estagiária	Cristã	Branca	Solteira	Acima de 4 salários
10	20 anos	Feminino	Auxiliar de cozinha	Católica	Parda	Solteira	3 salários
11	20 anos	Feminino	Estagiária	-	Branca	Solteira	2 salários
12	20 anos	Feminino	Doméstica	Evangélica	Parda	Casada	2 salários
13	19 anos	Feminino	Estagiária	Católica	Parda	Solteira	2 salários
14	18 anos	Feminino	Estagiária	Católica	Parda	Solteira	2 salários
15	18 anos	Feminino	Estagiária	Católica	Branca	Solteira	2 salários
16	18 anos	Feminino	Estudante	-	Parda	Casada	2 salários
17	20 anos	Feminino	Estudante	Católica	Branca	Solteira	Acima de 4 salários
18	35 anos	Feminino	Vendedora	Evangélica	Parda	Casada	3 salários
19	-	Feminino	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do questionário aplicado em 02 de outubro de 2018, o qual se encontra no Apêndice B.

*Participantes

²⁵ Encontra-se em anexo/CAAE n.º 95243118.0.0000.0104.

²⁶ Os encontros de grupos focais aconteceram entre os dias 24/09/2018 e 02/10/2018, momento que antecedeu o 1.º turno da eleição presidencial no Brasil, quando as discussões de gênero, de sexualidade e de religião ganharam papel de destaque nos meios sociais e nos discursos políticos. O posicionado do grupo pesquisado, ao se referir aos temas gênero, sexualidade e religião, em alguns momentos, evidencia marcas explícitas e implícitas das discussões propagadas pelo referido cenário político.

²⁷ No campo religião, a resposta em branco pode ser interpretada de duas formas: ou a pessoa não segue qualquer religião ou optou por não declarar.

Além do perfil religioso das/o participantes que revela a preponderância da matriz cristã, é pertinente apresentarmos também a configuração religiosa do município e da região atendida pela universidade em que realizamos este estudo. Com base nas informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da Unespar, *campus* de Campo Mourão, em 2018, o Curso de Pedagogia atendia estudantes de toda a mesorregião do Centro Ocidental do Paraná, que é constituída por 25 municípios, incluindo Campo Mourão. Desse modo, apresentamos, a seguir, o número populacional e a configuração religiosa de cada município:

Quadro 2 - Configuração religiosa dos municípios atendidos pela universidade em que a pesquisa foi realizada

Municípios	N.º populacional	Religião Católica Apostólica Romana	% Religião Católica Apostólica Romana	Religião Evangélica	% Religião Evangélica	Religião espírita	% Religião espírita
Altamira do Paraná	4.306	3.538	82,16%	650	15,10%	-	-
Araruna	13.419	11.051	82,35%	1866	13,91%	25	0,19%
Barbosa Ferraz	12.656	9.968	78,76%	2.170	17,15%	43	0,34%
Boa Esperança	4.568	3.835	83,95%	565	12,37%	-	-
Campo Mourão	87.194	60.513	69,40%	20.720	23,76%	721	0,83%
Campina da Lagoa	15.394	12.463	80,96%	2.444	15,88%	5	0,03%
Corumbataí do Sul	4.002	3.081	76,99%	644	16,09%	-	-
Engenheiro Beltrão	13.906	11.211	80,62%	2.220	15,96%	20	0,14%
Farol	3.472	2.929	84,36%	471	13,57%	-	-
Fênix	4.802	3.605	75,07%	900	18,74%	11	0,23%
Goioerê	29.018	23.037	79,39%	4.523	15,59%	125	0,43%
Iretama	10.622	8.637	81,31%	1.573	14,81%	-	-
Janiópolis	6.532	5.711	87,43%	497	7,61%	9	0,14%
Juranda	7.641	6.302	82,48%	1.160	15,18%	25	0,33%
Luiziana	7.315	5.656	77,32%	1357	18,55%	-	-
Mamborê	13.961	10.311	73,86%	2.658	19,04%	17	0,12%
Moreira Sales	12.606	10.220	81,07%	1817	14,41%	-	-
Nova Cantú	7425	6.261	84,32%	989	13,32%	-	-
Peabiru	13.624	10.206	74,91%	2.661	19,53%	89	0,65%
Quarto Centenário	4.856	4.343	89,44%	409	8,42%	9	0,19%
Quinta do Sol	5.088	3.817	75,02%	1.002	19,69%	4	0,08%
Rancho Alegre D'Oeste	2847	2.298	80,72%	437	15,35%	-	-
Roncador	11537	10.170	88,15%	1.182	10,25%	-	-
Terra Boa	15776	12.001	76,07%	3.023	19,16%	44	0,28%
Ubiratã	21.558	17.929	83,17%	2.712	12,58%	63	0,29%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

Conforme evidenciam os dados do Censo (2010), em Campo Mourão, assim como nos demais 24 municípios atendidos pela universidade, há um percentual maior da religião católica em relação às demais religiões referidas – Evangélica e Espírita. Em Campo Mourão, por exemplo, o percentual de católicas/os chega a 69,4%, e de Evangélicas/os, a 23,7%; assim, 93,1% da população seguem a matriz cristã, o que ultrapassa a média nacional, em que 64,6% são católicas/os e 22,2% são evangélicas/os, totalizando 86,8% de cristãos/os. Partindo dessas considerações, notamos que o contexto da universidade em que foi realizada a pesquisa é análogo ao cenário nacional em que predomina a matriz cristã, conforme apresenta o Quadro 2.

Com todas as autorizações assinadas, começamos a etapa seguinte: a aplicação do grupo focal, que é uma técnica de pesquisa utilizada para levantamento de dados (GATTI, 2005). Conforme já apresentamos, essa etapa foi desenvolvida com o 2º ano de Pedagogia, com o qual realizamos três encontros, em que levamos diferentes questões e materiais problematizadores, como vídeo, filme e reportagem, que versam sobre gênero, sexualidade e religião. Gatti (2005) destaca que o Grupo Focal possui outras particularidades e características que ultrapassam o planejamento do roteiro e as regras de organização do debate, o que inclui a quantidade de pessoas no grupo. No caso de nossa pesquisa, não seguimos, criteriosamente, as recomendações propostas por Gatti (2005), já que trabalhamos com 19 participantes, enquanto a autora sugere de 8 a 10. Por essa razão, destacamos que utilizamos alguns elementos do grupo focal neste trabalho.

Ressaltamos que, além dos três encontros de grupos focais, houve um quarto encontro em que aplicamos o questionário sobre o perfil da turma e retomamos algumas questões sobre a temática, com o intuito de aprofundar alguns aspectos da pesquisa que não foram observados durante o debate em grupo.

Gatti (2005) apresenta o grupo focal como uma técnica de pesquisa, utilizada nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, que proporciona o envolvimento de atividades coletivas (como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto, debater um conjunto particular de questões etc.). Por meio do grupo focal, podemos compreender as vivências sociais dos grupos os quais são demarcados por aprendizagens, por práticas cotidianas, por ações, por

fatos, por atitudes e por valores, conforme as diferentes compreensões culturais. Representa-se, assim, como

uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com Grupos Focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a **compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros** (GATTI, 2005, p. 11, grifo nosso).

O fragmento em destaque nos permite compreender que as aprendizagens e o ensino se constituem por meio da convivência social. Concomitantemente, modifica-se a maneira de ver os fenômenos e os acontecimentos que estão ao nosso redor. Cada forma de pensar respalda-se em diferentes vozes que são constituídas nas relações culturais.

Os estudos de Gondim (2003, p. 150) apontam o “uso dos Grupos Focais como uma técnica de investigação qualitativa [...]” para coleta de dados, uma vez que “pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (GONDIM, 2003, p. 151).

Nesse contexto, há duas compreensões acerca do papel do/a pesquisador/a nas entrevistas grupais – elementos característicos do grupo focal. O/a entrevistador/a desempenha papel diretivo no processo de debate, diferentemente do/a moderador/a, que, por sua vez, posiciona-se na mediação socializada pelo coletivo (GONDIM, 2003). Na concepção dessa autora, “a unidade de análise do Grupo Focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo” (GONDIM, 2003, p. 151).

Cabe salientar que o/a moderador/a do grupo focal deve promover o desenvolvimento do diálogo no grupo, isto é, que seja eficaz. A explicação das regras em relação a como o debate procederá e o roteiro para que se mantenha o foco no tema proposto da investigação são elementos fundamentais no processo do grupo focal. Gondim (2003, p. 154) estabelece as seguintes regras: “a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos

participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam”. Do mesmo modo, para Kind (2004), na abertura dos encontros, o/a moderador/a deve fazer uma fala inicial para o grupo a fim de que o debate possa transcorrer da melhor forma possível, sem interferências desnecessárias e com respeito entre todas/os. Outro aspecto que Kind (2004) destaca refere-se ao desenvolvimento do debate: ele deve ocorrer espontaneamente, e o/a moderador/a deve cuidar para que não haja desvio do tema. Caso isso aconteça, ele/a precisa fazer as mediações necessárias para a retomada da temática, lembrando-se de que a inserção de novas perguntas deve ser feita nos momentos necessários, para não interromper o andamento do diálogo. Além disso, é necessário pedir a permissão para a gravação da discussão em áudio ou em vídeo (KIND, 2004). No caso de nossa pesquisa, os três encontros realizados foram documentados por áudio, mediante permissão prévia.

Quanto à mediação do grupo focal, Gondim (2003) e Gatti (2005) destacam que, nessa técnica de pesquisa, o respeito à não diretividade é fundamental. O/a mediador/a da discussão, no caso, o/a pesquisador/a, precisa atentar-se para não influenciar a comunicação do grupo, apresentando opiniões e posicionamentos. Seu papel é mediar o debate e não induzir o grupo a tomar determinado ponto de vista.

Sobre o roteiro de questões, os estudos de Gatti (2005) apontam que ele é uma referência, uma direção preliminar; não é um questionário, por isso, serve para orientar o/a pesquisador/a na mediação do debate grupal (a partir de determinada temática) a fim de que ele/a siga os objetivos da pesquisa, compreendendo, dessa forma, o grupo focal como espaço de diálogo e de experiência. Para Neto *et al.* (2002, p. 5), o grupo focal permite “[...] coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico”. A reflexão proveniente da fala dos/das participantes é, segundo Neto *et al.* (2002), uma característica essencial na técnica do grupo focal. Por meio da interação grupal, conceitos, impressões e concepções sobre o tema proposto são socializados, apresentando, portanto, cunho qualitativo. Neto *et al.* (2002, p. 6,) apresentam suas propostas para que pensemos a fala trabalhada no grupo focal como objeto que proporcione o debate: “A ‘fala’ que é trabalhada nos GF [grupos focais] não é meramente descritiva ou expositiva; ela é uma ‘fala em debate’, pois os pontos de vistas expressos devem ser discutidos pelos participantes”. Por isso, não faz sentido o/a pesquisador/a conhecer as concepções individuais; ele/a deve conhecer as do grupo.

Em relação à valorização dos debates, Neto *et al.* (2002, p. 6) apresentam a existência de dois procedimentos: “(a) manter os mesmos participantes e realizar com eles mais de um GF, propondo novos temas e/ou aprofundando-os a cada reunião e (b) manter os mesmos temas e substituir os participantes”. Nossa investigação se encaixa na primeira proposta – manutenção dos/as participantes, aprofundando os temas a cada encontro. Trabalhamos com um grupo de 19 participantes, durante três encontros, em que propusemos discussões sobre diferentes assuntos que versam sobre a abordagem de gênero, de sexualidade e de religião. Com esse processo, foi possível investigar o que as/o acadêmicas/o compreendem sobre gênero e sexualidade, bem como analisar a influência da religião em suas representações.

2.2. Grupo Focal: caminhos delineados nos encontros grupais

Conforme já apresentamos na seção anterior, o grupo focal foi estruturado em quatro encontros. Sendo três de grupo focal (dois grupos de 2 horas-aula e um grupo de 4 horas-aula) e um encontro para a aplicação de questionários (2 horas-aula), totalizando, assim, 10 horas-aula, referentes aos dias 24, 27 e 28 de setembro e 02 de outubro de 2018. Cada sessão foi permeada por questões norteadoras semiestruturadas²⁸ e por materiais problematizadores (APÊNDICES A e C), que versam sobre as representações de gênero e de sexualidade, bem como sobre a religião no espaço escolar e na formação docente. Salientamos que as discussões realizadas por meio do grupo focal foram gravadas e transcritas, sendo utilizadas somente para os fins desta pesquisa, utilizando-se todo trâmite ético, conforme assegura o Comitê de Ética em Pesquisa (Copep)²⁹, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

²⁸ A partir das questões semiestruturadas e dos materiais problematizadores, outras questões foram elaboradas no decorrer do desenvolvimento do diálogo. Esses questionamentos encontram-se organizados nos Quadros 3,4,5,6, referentes a cada grupo focal realizado.

²⁹ O referido comitê tem como objetivo assegurar a integridade e a dignidade das/os participantes na pesquisa, bem como o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos, conforme prescreve a Resolução 466/2012-CNS-MS. Disponível em: <http://www.ppg.uem.br/images/downloads/copep/Res-CNS-466-2012.pdf>. Acesso: em 21 nov. 2018. A nossa pesquisa foi aprovada pelo Copep em 05 de setembro de 2018, CAAE n.º: 95243118.0.0000.0104.

2.2.1. Primeiro encontro: vídeo Nome Provisório

No dia 24 de novembro de 2018, das 9h20 às 11h10, realizamos o primeiro encontro de grupo focal. Nós o iniciamos conversando com as acadêmicas e com o acadêmico sobre alguns elementos, como título, objetivo, metodologia e questões éticas da pesquisa. Na sequência, lemos, explicamos e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às/ao participantes. No segundo momento, discorremos sobre as regras básicas que permeiam o grupo focal. Em seguida, apresentamos o material problematizador – **Nome provisório**³⁰ – para dar início à discussão dessa primeira sessão, tomando como apoio as questões apresentadas no Quadro 3. Vale salientar que, para cada encontro, utilizamos um material diversificado. A escolha desses materiais seguiu os seguintes critérios: o objetivo da investigação, o enfoque dos encontros e a sua relação com os temas de gênero, de sexualidade e de religião e a abordagem objetiva de cada material. Ressaltamos que os materiais discutidos com as/o acadêmicas/o já haviam sido estudados por nós nos encontros do Nudisex, da UEM.

³⁰ Sinopse: “Renata, enquanto aguarda a chegada de sua amiga em um restaurante, depara-se com uma família em festa pela gravidez de Márcia e seu marido. A descoberta do sexo do bebê traz à tona uma importante reflexão.”. Disponível em: <https://vimeo.com/258616472>. Acesso em: 30 nov. 2018. A festa de revelação para a descoberta do sexo da criança mostra-nos o quanto as pessoas e os familiares traçam expectativas de gênero e de sexualidade antes mesmo de a criança nascer.

Quadro 3 - Primeira sessão grupo focal

1.ª sessão: 24/10/2018	Questões direcionadoras: semiestruturadas
<p>Material problematizador: Vídeo <i>Nome Provisório</i></p> <p>Duração/tempo: 2 aulas (9h20 às 11h10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que o vídeo retrata? Qual é o seu ponto de vista sobre? - O que é gênero? - O que é sexualidade? - O que é sexo? - Os conceitos gênero, sexo e sexualidade são iguais ou diferentes? Por quê? Você pode explicar melhor? - O que são marcadores de gênero e de sexualidade? De que forma são construídos? - Vocês já participaram de algum evento, fizeram algum curso ou leram sobre a temática? Explique detalhadamente. - Vocês acham que os estudos de gênero e de sexualidade contribuem ou não para a formação docente? De que forma? Vocês podem citar exemplos? - Os temas de gênero e de sexualidade são discutidos nos cursos de Licenciatura? Argumente. - Há leis, documentos e planos que asseguram o trabalho de gênero e de sexualidade na escola? Explique sobre. <p>QUESTÕES ESTRUTURADAS NO DESENVOLVIMENTO DO DEBATE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em relação ao preconceito, o que vocês têm a dizer? - Em relação aos diferentes comportamentos, por que isso acontece? O que vocês acham? - Por que o menino não pegaria uma caneca rosa? - Diante dos dois exemplos citados que evidenciam diferenças de gênero (da criança na escola e da criança em casa), o que vocês pensam sobre? - Vocês citam que é preciso desconstruir as aprendizagens de gênero. De que forma poderia ser esse trabalho? - Em relação às diferenças dos brinquedos, por que isso acontece? Por que os brinquedos ditos de meninos são mais divertidos? - Diante de tudo o que vocês relataram até o momento, o que são marcadores de gênero e de sexualidade? - De que forma vocês compreendem a religião como marcador de gênero? - Vocês citaram que há relação entre religião e gênero, falem sobre. - Vocês falam que “as pessoas religiosas que compõem a igreja fazem completamente o oposto em suas práticas cotidianas”. O que seria esse oposto? Falem mais sobre isso. Vocês citam que existem pessoas exclusas. De que forma vocês, futuras/os professoras/os, podem contribuir para a não exclusão?

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do grupo focal aplicado em 24 de setembro de 2018, que se encontra no Apêndice A.

2.2.2. Segundo encontro: filme *Orações para Bobby*

A segunda sessão aconteceu no dia 27 de setembro de 2018, das 7h45 às 11h15. Em um primeiro momento, assistimos ao filme *Orações para Bobby*³¹, o

³¹ O filme *Orações para Bobby*, baseado em fatos reais, mostra a história de uma família tradicional, cristã e conservadora. Mary (Sigourney Weaver), mãe de Bobby (Ryan Kelley), segue à risca os ensinamentos

material problematizador do encontro. Na sequência, iniciamos o debate e utilizamos, em seu desenvolvimento, as questões direcionadoras que se encontram no Quadro 4.

Quadro 4 - Segunda sessão grupo focal

2. ^a sessão: 27/09/18	Questões direcionadoras
<p>Material problematizador: Filme <i>Orações para Bobby</i></p> <p>Duração/tempo: 4 aulas (7h45 às 11h15)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que é religião? - Qual é a sua representação sobre a religião? - Como a religião aborda a sexualidade? O que as igrejas dizem sobre os estudos de gênero? Diante da posição da igreja em relação a esse tema, qual é a sua opinião? - A religião tem influência direta/indireta sobre as questões de gênero e de sexualidade? Se sim, explique. Se não tem, pode explicar também. - Qual é a relação entre o conceito de família, temas dos direitos humanos e sexualidade e religião? Cite exemplos... - Existe relação de resistência entre os estudos de gênero e religião? Tem como explicar detalhadamente? - Existe relação de resistência entre os estudos de gênero e Escola sem Partido? Tem como explicar detalhadamente? O que é o Escola sem partido? Qual sua opinião sobre? Como você avalia este projeto no espaço da educação escolar? <p style="text-align: center;">QUESTÕES ESTRUTURADAS NO DESENVOLVIMENTO DO DEBATE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês argumentaram sobre vários elementos do filme. É possível relacionar algo do filme com a nossa realidade social? Em que sentido? - Esta questão da resistência da religião em relação aos estudos de gênero relaciona-se ao conceito de família? - Foi dito por vocês que “as pessoas têm que ver que não vivemos mais em um mundo perfeito.” O que seria esse mundo perfeito? - Algo a mais para dizer sobre a discussão de hoje? Gostariam de comentar outras questões relacionadas ao tema desse encontro?

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do grupo focal aplicado em 27 de setembro de 2018, que se encontra no Apêndice A

religiosos. Quando descobre que seu filho Bobby é gay, seu preconceito e suas crenças religiosas fazem que ela não aceite a sexualidade dele. Assim, entendendo a homossexualidade como doença, leva Bobby às terapias e aos cultos religiosos, pensando fortemente na ‘cura’. No entanto, o menino, não se sentindo aceito pela família, principalmente pela mãe, aos 20 anos de idade, pula de uma ponte, cometendo suicídio. Depois da perda de seu filho, Mary descobre um diário do garoto e, após a leitura dele, seu olhar sobre os homossexuais muda totalmente, revelando a desconstrução de todo aquele preconceito que, até então, tinha, tornando-se ativista dos direitos gays. Disponível em: <https://cinemaeargumento.com/2009/08/29/oracoes-para-bobby/>. Acesso em: 30 nov. 2018.

2.2.3. Terceiro encontro: Plano Municipal de Educação de Campo Mourão

O material utilizado para a terceira sessão, no dia 28 de setembro de 2018, foi uma reportagem³² de uma plenária sobre o Plano Municipal de Educação, realizada em Campo Mourão, em 2015. A partir da sua visualização, as questões direcionadas e outras complementares foram apresentadas e discutidas pelo grupo de participantes.

Quadro 5 - Terceira sessão grupo focal

3. ^a sessão: 28/09/18	Questões direcionadoras
<p>Material problematizador: Reportagem sobre o Plano Municipal de Educação</p> <p>Duração/tempo: 2 aulas (9h30 às 11h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o seu olhar sobre as questões de gênero e de sexualidade nas diferentes instituições (família, escola, igreja)? - Como você avalia a inserção, o trabalho sobre gênero e sexualidade na escola? - De que maneira a escola pode trabalhar gênero e sexualidade? - Vocês estão cursando a graduação. Quando atuarem na docência, pretendem trabalhar esse tema em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, explique. - Sentiriam segurança e preparo? - Qual é a sua opinião sobre as marcas sociais de gênero e de sexualidade? - Existe resistência sobre os temas de gênero e de sexualidade? Se sim, quais são as resistências? Se não, explique. - Em sua opinião, as questões de gênero e de sexualidade coexistem na escola? Caso sim, por quais razões acontecem? - De que forma a escola pode trabalhar essas questões? <p>QUESTÕES ESTRUTURADAS NO DESENVOLVIMENTO DO DEBATE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês apontam que há quem diga que gênero deve ser discutido em casa. A família teria conhecimento científico para discutir gênero e sexualidade? - Vocês têm falado de possíveis resistências da família e da igreja em relação aos estudos de gênero. E, na escola, há resistência quanto aos estudos de gênero? - O que pode ser feito para quebrar essa resistência da escola? - Vocês citaram que se deve trabalhar com professores. De que forma? - Em relação aos estudos de gênero e de sexualidade, houve avanços? - Vocês falam sobre as informações distorcidas. Em relação a elas, o que poderia ser feito para que, realmente, chegue o conhecimento? - Para vocês, discutir gênero e sexualidade é papel da família ou da escola?

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do grupo focal aplicado em 28 de setembro de 2018, que se encontra no Apêndice A

³² A reportagem trata da retirada da Meta 12 que se refere aos estudos de gênero e de diversidade sexual, que ocorreu na audiência pública do dia 16 de junho de 2015, na Câmara Municipal de Campo Mourão. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4256121/>. Acesso em: 1 out. 2018.

2.2.4. Quarto encontro: aplicação de questionários

Na quarta e última sessão, ocorrida em 02 de outubro de 2018, aplicamos dois questionários. O primeiro (Apêndice B) é referente ao perfil das participantes e do participante³³. Já o segundo questionário³⁴ (Apêndice C) foi elaborado após o grupo focal com perguntas pertinentes à pesquisa que não apareceram durante as discussões realizadas ou que apareceram de forma 'superficial'; portanto, o intuito deste questionário foi aprofundar as informações de elementos apresentados nas três seções anteriores referentes ao grupo focal.

Quadro 6 - Aplicação questionários

4.ª sessão: 02/10/18	Questões direcionadoras
<p>Material problematizador: Aplicação do questionário do perfil da turma (APÊNDICE B) e perguntas pertinentes à a pesquisa que não apareceram no grupo focal ou apareceram de forma superficial.</p> <p>Duração/tempo: 2 aulas (8h às 9h20)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) O que é gênero? 2) O que é sexo? 3) O que é sexualidade? 4) O que é religião? 5) Como a religião aborda a sexualidade e o gênero? O que as igrejas dizem sobre os estudos de gênero? Diante da posição da igreja em relação a esse tema, qual é a sua opinião? 6) No seu ponto de vista, é possível ser religiosa/o e defender, trabalhar pautas sobre gênero e sexualidade? Explique detalhadamente. 7) Como você avalia a inserção dos temas de gênero e de sexualidade na escola? 8) Como você avalia a inserção dos temas de gênero e de sexualidade no curso de Licenciatura em Pedagogia?

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do questionário aplicado em 02 de outubro de 2018, que se encontra no Apêndice C, 2020

2.2.5. Apontamentos sobre a análise

Conforme já mencionado, os encontros realizados em nossa pesquisa foram conduzidos mediante materiais problematizadores e perguntas semiestruturadas, proporcionando a abertura do debate, que se deu de forma dinâmica. Devido a isso, as participantes não serão identificadas por seus nomes próprios, assim como o participante também não o será, para que possamos prezar pela ética na pesquisa.

³³ Aplicamos esse questionário para conhecer melhor o público participante desta investigação.

³⁴ Mediante a aplicação do questionário, pudemos aprofundar as questões apresentadas e debatidas nos três primeiros encontros de grupo focal.

A identificação também não será feita por meio de nomes fictícios, pela impossibilidade de reconhecer cada fala individual³⁵, já que são distinguidos somente os momentos de mudança de falas. Desse modo, utilizamos fragmentos compostos por um conjunto de falas e não falas individuais. Para mostrar as variações de falas compostas nos fragmentos, utilizamos, no fim de cada uma, a palavra **participante** e, em seguida, a sequência numérica de acordo com a ordem de transcrição.

Após as gravações de áudios dos três encontros de grupos focais e o encontro para aplicação de questionários, transcrevemos todo o material coletado, totalizando 40 páginas de registros. Em seguida, selecionamos as falas transcritas em que são discutidos gênero, sexualidade e religião nas diferentes instituições sociais, como a familiar, a escolar, a universitária e a religiosa.

Para interpretar os dados de nosso estudo, utilizamos a análise de conteúdo, que, para Bardin (1977, p. 42), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”. Na compreensão dessa autora, a análise interpretativa do conteúdo consiste na análise da própria mensagem e pode ser tanto quantitativa quanto qualitativa. Nossa pesquisa corresponde ao plano qualitativo e perpassa pela análise categorial, sendo que as categorias foram definidas conforme os temas expressos nas mensagens evidenciadas pelo diálogo das 18 acadêmicas e do acadêmico do curso de Pedagogia.

Nas seções três e quatro a seguir, apresentamos e analisamos cinco categorias de análise, as quais foram assim denominadas: Gênero, sexo e sexualidade: compreensões conceituais; Gênero e sexualidade na escola e na formação docente; Religião: olhares conceituais e marcas de gênero e de sexualidade; Religião, educação, gênero e sexualidade: laicidade posta em questão; por fim, Religião e 'Escola sem Partido': ameaça à educação e pautas relacionadas aos direitos humanos.

³⁵ Não foi possível identificar as falas, porque as participações foram bem variadas. Teve participante que dialogou em todas as etapas de todos os encontros de grupos focais; outros dialogaram em apenas um encontro; tiveram ainda aqueles que dialogaram em todos os encontros, mas em poucos momentos de cada um deles. Enfim, as participações foram bem diversificadas. Ressaltamos que a não identificação não traz qualquer prejuízo à pesquisa, já que o objetivo do trabalho com grupo focal foi analisar o que o grupo pensa e não as individualidades de pensamentos e de olhares acerca dos temas propostos nesta investigação.

Salientamos que as categorias de análise foram definidas com base nas evidências de relação das mensagens do conteúdo com as questões de gênero, de sexualidade e de religião, que foram apresentadas nos trechos das conversas das acadêmicas e do acadêmico, durante os encontros dos grupos focais. Cada categoria será representada por um conjunto de fragmentos, constituído por várias falas, que se refere ao conteúdo, à materialidade do texto. Teoricamente, a categoria se refere à divisão de componentes de mensagens utilizadas como procedimentos na análise de conteúdo. Dessa forma, a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). As categorias temáticas dividem-se em agrupamentos de elementos (unidades de registro) cujo critério de divisão são suas características comuns. As ideias de Bardin (1977, p. 118) esclarecem tal processo: “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles”.

Do mesmo modo, Caregnato e Mutti, (2006, p. 682) compreendem que, na análise de conteúdo, “[...] o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”. Além disso, essas autoras apontam a existência de dois tipos de textos que podem ser trabalhados na análise de conteúdo: “os textos produzidos em pesquisa, através das transcrições de entrevista e dos protocolos de observação, e os textos já existentes, produzidos para outros fins, como textos de jornais” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683). Em nossa pesquisa, o texto é proveniente da transcrição do conteúdo das mensagens e do diálogo coletivo realizado com base nos materiais problematizadores e nas questões semiestruturadas sobre gênero, sexualidade e religião.

Para Bardin (1977), o método de análise é organizado de acordo com três elementos: pré-análise, exploração da análise e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase da organização; “[...] tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95). Nesta fase, é necessário escolher os documentos que serão submetidos à análise, bem como reformular hipóteses e

objetivos. Em nossa pesquisa, esta etapa se deu por meio da leitura flutuante de todo material coletado nos encontros realizados com as/o participantes. Em relação à leitura flutuante, Bardin (1977, p. 96) destaca que, “[...] pouco a pouco: a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”. Quanto à exploração da análise, neste estudo, foi marcada pelo recorte e pela sistematização das falas transcritas, haja vista que esta fase “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). Por fim, temos o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que compreendem a apresentação, a análise e a interpretação dos resultados com fins teóricos. Neste momento, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101). Isso posto, apresentamos detalhadamente os resultados desta investigação nas seções três e quatro, as quais são apresentadas após a segunda seção que exhibe os estudos contemporâneos sobre gênero, sexualidade e religião.

3. ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E RELIGIÃO

3.1. Levantamentos bibliográficos

Esta seção apresenta as produções bibliográficas desenvolvidas sobre os temas gênero, sexualidade, religião, educação e formação docente. Realizamos a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD- IBICT) e na *Scientific Electronic Library Online (Scielo Brasil)*, utilizando o recorde temporal de 2006 a 2016. Nesta seção, também apontamos os elementos justificativos que perpassam a origem desta pesquisa.

3.1.1. Revisão na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT) e na *Scientific Electronic Library Online (Scielo Brasil)*

Com base nos dados apontados pela pesquisa realizada na BDTD e no *Scielo Brasil*, notamos que são crescentes as pesquisas que abordam gênero e sexualidade na docência e na educação básica. O mesmo acontece com as discussões sobre religião, laicidade e espaço público. Quanto à relação entre gênero, sexualidade, religião e formação docente, os resultados nos apontam a indigência de pesquisas. Vejamos, de modo sistematizado, essas informações no quadro a seguir.

Quadro 7 - Dissertações e teses e que debatem, de modo geral, gênero, sexualidade e religião na educação

Palavras-chave	Dissertações	Teses	Total
Gênero, sexualidade e educação	439	239	678
Gênero, sexualidade e religião	94	42	136
Gênero, sexualidade, religião e formação docente	20	10	30
Gênero, sexualidade, religião e docência	5	3	08

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações provenientes da BDTD (2017).

Com o uso das palavras gênero, sexualidade e educação, encontramos diferentes estudos, chegando ao total de 678³⁶. Essas pesquisas abordam uma diversidade de temas. Ao analisar brevemente seus títulos, encontramos estudos

³⁶Consideramos trabalhos brasileiros publicados entre 2006 e 2016.

que se voltam às relações desiguais de gênero nos papéis representados nas brincadeiras e nos brinquedos; além disso, outros discutem gênero e sexualidade no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e na docência; abuso sexual; diversidade sexual; representações desiguais de gênero na literatura; preconceitos; violência de gênero. Os resultados de alguns trabalhos evidenciam a violência contra a mulher, a criança, o homossexual e as demais etnias e identidades consideradas marginalizadas.

Os trabalhos encontrados por meio das palavras gênero, sexualidade e religião, como os de Emmerick (2010), de Ranquetat Junior (2012) e de Giumbelli (2008), trazem discussões e reflexões sobre a secularização e sobre uma suposta dessecularização, tendo em vista o fortalecimento de igrejas institucionais e de grupos religiosos em diversos espaços sociais público-laicos; a relação entre política e religião; a interação da religião com o espaço da educação; as compreensões sobre o lugar da mulher na família e no trabalho; a influência da religião sobre essas representações.

Considerando a nossa temática – **Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente** –, realizamos uma busca com as seguintes palavras-chave: gênero, sexualidade, religião e docência/formação docente. Nessa busca, encontramos 30 documentos, sendo 20 dissertações e dez teses. Desses trabalhos, seis se aproximam a nossa temática. Por essa razão, buscamos discutir seus resultados.

Quadro 8 - Dissertações, teses e que se aproximam da investigação intitulada As marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente

Título	Autora	Palavras-chave	Universidade	Ano
O imaginário da sexualidade nas vozes de professoras	Andrea Cristina Martelli	Sexualidade; família; imaginário; religião; gênero.	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.	2009
A carne é fraca: religião, religiosidade e iniciação sexual entre estudantes do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte, 2008	Raquel Zanatta Coutinho	Iniciação sexual; religião; religiosidade; adolescência.	Universidade Federal de Minas Gerais	2011
Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em pedagogia em relação a gênero e sexualidade	Taisa de Souza Ferreira	Currículo; Pedagogia; gênero; sexualidade.	Universidade Estadual de Feira de Santana	2013
Gênero e crenças religiosas: sentidos da docência entre professoras do Ensino Fundamental	Ana Maria Capitanio	Crenças religiosas; Ensino Fundamental; família; gênero; professoras.	Universidade de São Paulo	2014
“Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira	Sandra Duarte de Souza	Ideologia de gênero; religião; política.	Universidade Metodista de São Paulo	2014
Educação, ciência e doutrinas religiosas: relações e repercussões para as escolas públicas	Renata Barbosa da Cruz	Ciência e religião; religião e educação; estado laico.	Universidade Metodista de São Paulo	2015

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações provenientes da BDTD (2006-2016).

A pesquisa de Martelli (2009) objetivou compreender o imaginário de professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Cascavel, Paraná, sobre a sexualidade. Para o estudo, foi utilizada a metodologia da história oral, em que as professoras, ao narrarem suas vidas, suas experiências, suas memórias e suas histórias, evidenciaram marcas religiosas e familiares em seu imaginário de sexualidade. A pesquisadora mostrou também que, em contrapartida às imposições sociais da igreja e da família, existem as fugas e os desvios que são evidenciados quando professoras mencionam que criaram suas próprias vivências da sexualidade. Nesse estudo, as participantes narraram a dificuldade com o trabalho sobre sexualidade com os alunos e com as alunas, devido à fragilidade

teórico-metodológica acerca desse assunto, bem como aos aspectos que antecedem a formação acadêmica, provenientes das vivências sociais – o que inclui os mitos, as imagens, os preconceitos, os tabus, os sonhos e os desejos sobre a sexualidade nas suas experiências.

Coutinho (2011) investiga a afinidade entre religião, religiosidade e iniciação sexual de adolescentes, com idade de 15 a 19 anos, dos gêneros masculino e feminino, estudantes do ensino médio, moradoras/es dos municípios mineiros de Ribeirão das Neves, de Belo Horizonte, de Pedro Leopoldo e de Esmeraldas. Os resultados do estudo apontam que a religião influencia o início da vida sexual das/os adolescentes. Outro aspecto revelado nesta pesquisa se refere à diferença da vida sexual das mulheres e dos homens. A pesquisa mostrou que as mulheres iniciam a vida sexual mais tarde que os homens e que existem grandes diferenças entre os gêneros quanto à primeira relação sexual. O primeiro parceiro sexual da mulher era o namorado; em contrapartida, a primeira relação sexual dos homens aconteceu com pessoas sem qualquer vínculo afetivo. Isso demonstra que as diferenças históricas de gênero permanecem, reforçando, sobretudo, comportamentos representados que expressam o modelo hegemônico de ‘ser homem’ e de ‘ser mulher’, priorizado simbolicamente e explicitamente pelo convívio social e cultural.

Os estudos de Ferreira (2013) analisam como as questões de gênero e de sexualidade são representadas no currículo do curso de formação de pedagogas/os – Pedagogia – e como tais temas são trabalhados nas práticas pedagógicas. Com a pesquisa, a autora propõe que existem poucas discussões de gênero e de sexualidade inseridas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Feira de Santana, localizada na Bahia.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que a discussão sobre a temática de gênero e de sexualidade tem-se concentrado nas disciplinas optativas. Nesse sentido, as docentes participantes da referida pesquisa percebem que a ausência do tema nas disciplinas obrigatórias é “elemento problemático quando se considera a construção de uma proposta que abra os discursos para se pensar e faça algo diferente no que diz respeito às relações que envolvem gênero e sexualidade nas distintas instâncias sociais” (FERREIRA, 2013, p. 215). Por essa razão, o debate sobre as temáticas de gênero e de sexualidade perpassa as iniciativas particulares das/os docentes.

Isso indica a invisibilização das relações de gênero na realidade do Curso de Pedagogia da própria universidade, assim como das pessoas que elaboraram os documentos oficiais, uma vez que a linguagem utilizada em tais documentos sempre é anunciada no masculino. Desse modo, Ferreira (2013) sugere que a formação de pedagogas/os necessita provir de reflexões que englobem as relações de gênero e a sexualidade.

S. D. Souza (2014) mostra-nos, em seu estudo, o quanto os setores católicos e evangélicos têm interferido nas discussões relacionadas à educação, em especial à igualdade de gênero como diretriz do Plano Nacional de Educação (PNE).

A mobilização desses setores, que envolveu forte campanha na internet, manifestações na Câmara dos Deputados e reuniões reservadas com deputados e senadores, teve como resultado a retirada da diretriz que propunha a superação das desigualdades educacionais, 'com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual'. O argumento principal foi o de que a diretriz era uma afirmação da 'ideologia de gênero', e que esta era uma ameaça à 'família natural' e deveria ser combatida (S. D. SOUZA, 2014, p. 188).

Para S. D. Souza (2014), a Igreja Católica, assim como a bancada evangélica vêm interferindo, ativamente, nos assuntos educacionais, proliferando seus valores. A retirada de assuntos que tratam de direitos humanos dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais exemplifica a resistência quanto aos assuntos relacionados à diversidade, o que, a nosso ver, pode vir a dificultar o êxito de propostas de trabalho com gênero e sexualidade, uma vez que "o moralismo sexual na política atrai e é reivindicado por vários segmentos religiosos, em especial por católicos e evangélicos, e é sobre essa pauta que se organiza parcela significativa de sua ação na mídia" (S. D. SOUZA, 2014, p. 189). Assim sendo, a autora nos faz pensar na violência de gênero como elemento que se revela na e pela ação político-religiosa, quando promove obstáculos diante da luta pela ampliação dos direitos das mulheres e da população LGBT ou, ainda, quando atenta contra os direitos já conquistados por tais grupos.

O estudo³⁷ de Capitano (2014) analisou as significações religiosas e de gênero que são refletidas nas práticas pedagógicas de professoras que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Ensino,

³⁷ Esse estudo relaciona gênero, religião, docência e Ensino Fundamental, logo, é o que melhor aproxima da nossa temática, que busca estudar gênero, sexualidade e religião com olhar voltado à formação docente inicial.

localizada na região do Grande ABC paulista. Nesse estudo, é apontado que gênero e crenças pautadas na religião interferem, sobremaneira, nas atitudes, nos comportamentos e nas práticas pedagógicas das professoras, visto que “a religião é uma instituição extremamente poderosa, pois dá origem a fortes crenças e é o instrumento de legitimação de maior alcance e de maior eficiência para a manutenção de uma ordem socialmente definida” (CAPITANIO, 2014, p. 17). Exemplo disso é a implicação da religião no controle de comportamentos de meninas e de meninos e também das professoras participantes do estudo, que está expresso no modo de ser e de estar no mundo – mais precisamente, no modo de falar, de sentar, de organizar os materiais, de bagunçar etc. (CAPITANIO, 2014). Os dados deste estudo evidenciam que os discursos religiosos – as orações – são utilizados como dispositivo para controle da sala, dos comportamentos de alunas/os – a indisciplina.

Os demais estudos, apontados no Quadro 10, também abordam as questões de gênero e de sexualidade na educação e a influência da religião sobre tais assuntos. A pesquisa documental de Cruz (2015) estuda as expressões e as significações religiosas cristãs nas escolas públicas. Para a autora, há repercussões entre os conteúdos científicos curriculares ministrados e as orientações doutrinárias de denominações religiosas cristãs, ao trabalhar direitos sexuais e reprodutivos e questões de gênero. É possível dizer que

[...] a **presença de conteúdos religiosos** no currículo e no cotidiano escolar das escolas públicas pode **gerar conflitos com os conteúdos científicos** propostos pelo Ministério da Educação, principalmente nas aulas de Ciências e no tema transversal Orientação sexual (CRUZ, 2015, p. 111, grifo nosso).

Cruz (2015) apresenta que, nas aulas de Ciências e nas que abordam o tema transversal Orientação Sexual, existe ambivalência entre os conteúdos religiosos e os científicos propostos no currículo. Isso pode gerar subversões e, conseqüentemente, resistências em relação aos temas que abordam direta e/ou indiretamente o corpo humano – as sexualidades.

Quanto à originalidade de nossa pesquisa, salientamos que não encontramos teses, dissertações e outros estudos que relacionassem as quatro categorias – gênero, sexualidade, religião e formação docente/Pedagogia – discutidas em nosso estudo. Por isso, é relevante estudar as compreensões das/os acadêmicas/os de um

Curso de Pedagogia sobre as temáticas de gênero e de sexualidade, analisando as marcas (in)visíveis da religião em suas representações ou na forma como compreendem o trabalho com as referidas temáticas. Sabemos que são assuntos já estudados, porém a abordagem aqui proposta é diferente; conseqüentemente, existe a possibilidade de apresentarmos resultados inéditos, que trarão novas contribuições à área da educação, em especial às discussões de gênero, de sexualidade e de religião nas licenciaturas.

4. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: OLHARES, DESAFIOS, SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA

Para as pessoas (estudiosas/os, pesquisadoras/es, etc.) que defendem as pautas de gênero e de sexualidade e os assuntos afins, não existe '*ideologia de gênero*', a qual só existe para alguns grupos conservadores que têm tirado proveito do termo como ferramenta política para justificar suas posições contrárias e seu silenciamento diante de tais temáticas. Desse modo, o gênero e a sexualidade são estudados cientificamente, nas mais diversas abordagens, por pesquisadoras/es preocupadas/os com as diversas barbáries³⁸, como a violência de gênero e de sexualidade, os preconceitos, a discriminação, o machismo, a homofobia, a transfobia. Além disso, tais pessoas buscam erradicar toda forma de binarismo de gênero, relação de poder e submissão que perpassam escolhas, papéis, olhares, comportamentos e representações.

Isso posto, nesta seção, abordamos duas categorias temáticas; a) Gênero, sexo e sexualidade: compreensões conceituais e, na sequência; b) Gênero e sexualidade na escola e na formação docente. Nesses eixos categóricos, além de abordagens conceituais de gênero, de sexo e de sexualidade, discutimos a relevância da inserção de tais temáticas na formação inicial e continuada de professoras/es, para que essas/es profissionais tenham respaldo para lidar e para trabalhar, efetivamente, com as representações de gênero e de sexualidade que coexistem diariamente nas realidades escolares (as quais, muitas vezes, são silenciadas e/ou sujeitas à repressão), contribuindo, assim, para que o espaço da escola se torne menos excludente e menos preconceituoso, possibilitando que os direitos humanos sejam assegurados.

4.1. Gênero, sexo e sexualidade: compreensões conceituais

Gênero, sexo, e sexualidade são conceitos que se diferem, mas que estão relacionados (BUTLER, 2003; LOURO, 1997; SEFFNER, 2006; BRAGA 2010b).

³⁸ Este termo é utilizado por Theodor Adorno (1995) na discussão sobre emancipação humana. De modo geral, na compreensão do autor, a barbárie é a pseudoformação. Por isso, a educação, para esse autor, deve evitar a **barbárie**, proporcionando a emancipação. Neste trabalho, a barbárie se refere a toda forma de violência, de machismo, de repressão, de hipocrisia, de hierarquia e aos preconceitos e à discriminação de gêneros e de sexualidades, que estão presentes nos espaços formativos, inclusive, na escola.

Sexo, por exemplo, relaciona-se ao fator biológico; “A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher, ou melhor, as diferenças anatômicas de se nascer macho ou fêmea” (BRAGA 2010b, p. 206). Em contrapartida, o gênero diz respeito às edificações de aprendizagens, ou seja, condiz com as construções e com as definições normativas que são vivenciadas nos diferentes espaços em que ocorrem as socializações (BRAGA, 2010a). De modo geral, ao se falar em gênero, estuda-se a/o outra/o, designando as relações e as representações sociais de papéis, os quais são norteados pela relação de poder, que perpassa tratamentos desiguais e preconceituosos, classificando, sobremaneira, as pessoas em homens e em mulheres (SCOTT, 1995). Nesse sentido, “a distinção entre os sexos’ é algo inculcado, ou seja, algo que se produz do exterior para o interior das crianças bem antes que nos corpos se vejam, de maneira mais precisa, diferenças anatômicas (a ‘natureza’) entre homens e mulheres” (FERREIRA, 2006, p. 64).

Dessa forma, as impressões socioculturais vão organizando-se como norma desde cedo na vida das pessoas, que internalizam valores, comportamentos correspondentes às expectativas de determinado contexto social, histórico e cultural. Louro (1997, p. 23) acrescenta que “[...] as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”. Para Butler (2003), é preciso levar em conta que o gênero é temporalmente constituído por meio de repetição estilizada de atos. Para essa autora,

o efeito do gênero produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero (BUTLER, 2003, p. 200).

Além da compreensão de gênero como construção social e cultural, Louro (1997, p. 25) chama-nos a atenção para sua relação com a sexualidade: “[...] é importante que notemos que grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões de sexualidade [...]”. Para essa autora, a sexualidade é ampla e envolve vários aspectos, como as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia. Ao instigarmos as participantes e o participante dessa pesquisa

acerca das abordagens conceituais de gênero, de sexo e de sexualidade e suas correlações (por meio de perguntas como **O que é gênero? O que é sexualidade? O que é sexo? Os conceitos gênero, sexo e sexualidade são iguais ou diferentes? Por quê? Você pode explicar melhor?**), tendo como material problematizador o filme *Nome Provisório*, no diálogo do grupo, identificamos que a concepção de gênero se relaciona ao comportamento e às vivências sociais, elementos que pertencem ao atributo cultural. Há também o destaque explícito ao entendimento de sexo e de gênero como elementos que não se diferem. Além disso, é evidente, nas considerações das/o participantes, a existência de dúvidas e de incoerências nas abrangências dos conceitos de gênero, de sexo e de sexualidade. Tal constatação é evidenciada a seguir:

Gênero... Pode ser definido como um **conjunto de comportamentos** direcionados a um determinado **sexo (feminino e masculino)**. **É construído socialmente** ao longo dos séculos **(Participante 1)**.

Gênero é o sexo feminino e masculino **(Participante 2)**.

Não! Gênero é o que você escolhe, vou me colocar tipo, eu sou menina e me identifico como menino, **isso é sexualidade**, não é? **(Participante 3)**.

Gênero é o que eu me identifico, **eu acho...** **(Participante 5)**.

Gênero é masculino e/ou feminino, ou seja, a diferença entre eles **(Participante 6)**.

Sexo são as atribuições do que é ser menina ou menino que a sociedade prega **(Participante 9)**.

Como apontam Auad, Ramos e Salvador (2017, p. 189), “[...] o conceito de gênero se situa, assim, como uma maneira de interpretar e visualizar homens e mulheres, de modo a acarretar não apenas diferença, mas diferença hierarquizada e, portanto, desigualdade [...]”. Dessa maneira, compreende-se que “sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica” (BRAGA 2010b, p. 206), que, vale ressaltar, não descarta a biologia, haja vista que as diferenças de gênero são arquitetadas mediante um corpo. Para Carvalho e Rabay (2015, p. 119), há equívocos sobre o entendimento de gênero: “a partir de sua generalização, tem se tornado praticamente sinônimo de ‘sexo’ na linguagem comum e até mesmo acadêmica (fora do campo dos estudos de gênero e/ou feministas)”. Essa ideia – errônea – de que sexo e gênero são elementos cuja significação é a mesma foi

confirmada também nos estudos de Leite (2015), em que 36% das docentes participantes da pesquisa apontaram que sexo e gênero são termos unívocos.

Compreendemos que gênero incide das condições sociais e culturais que denotam aprendizagens, papéis e atribuições. Em contrapartida, sexo se refere à biologia, ou seja, às características anatômicas. Lara *et al.* (2016, p. 23) acrescentam que “a construção do gênero vai muito além da designação de papéis e da construção de características, sendo capaz também de produzir corpos”. As autoras mencionam o brinco como exemplo de marcação de corpos. Embora seja comum o seu uso por mulheres e por homens, há diferença na significação dada a esse uso, conforme os gêneros: “Para as mulheres, é o primeiro ritual de diferenciação do feminino – quando vemos um bebê com brinquinhos, sabemos que é uma menina [...]” (LARA *et al.*, 2016, p. 23). Para os homens, porém, o brinco representa apenas um acessório.

Foucault (1987) apresenta-nos que o corpo, assim como a sexualidade são constituídos pela relação de poder. Nessa perspectiva, há o entendimento de que “[...] o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1987, p. 163), ou seja, o corpo é disciplinado, ou melhor, dominado. Nesse sentido, “a disciplina fabrica [...] corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 165-166).

O corpo é construído não apenas por uma relação binária dos gêneros – feminino e masculino – (BUTLER, 2003), mas também pelos elementos categóricos. Como exemplo disso, podemos mencionar as relações de poder que incidiram na categoria das mulheres feministas, a qual é formada por vários eixos de poder, como classe, etnia, sexualidade etc., em busca da emancipação. Isso “implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa [...]” (LOURO, 1997, p. 32). Além disso, “implicaria [...] perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras)” (LOURO, 1997, p. 32).

O estudo de Louro (2003) intitulado **Corpos que escapam** sinaliza que existe uma tendência cultural em distinguir os corpos. “Ao longo dos séculos, os sujeitos vêm sendo examinados, classificados, ordenados, nomeados e definidos por seus

corpos, ou melhor, pelas marcas que são atribuídas a seus corpos” (LOURO, 2003, s/p). Do mesmo modo, Lara *et al* (2016) apontam que, em razão das atribuições que definem os gêneros, os olhares introduzidos de expectativas instituem papéis e determinam corpos. Nesse sentido, há uma compreensão permeada pelo senso comum de naturalizar as atribuições dos corpos, trazendo, assim, incoerências e preconceitos em relação aos gêneros. Com isso, as desigualdades sociais de gênero – resultantes do sistema relacional binário³⁹ –, por vezes, passam despercebidas ou são silenciadas (in)conscientemente.

O modo de ser e de estar no mundo é distinguido conforme o gênero das pessoas. A postura, os gestos, os modos de falar e de agir são ajustados aos gêneros, que são reproduzidos por uma relação permeada de domínio (LOURO, 1997) e de aprendizagens. “[...] Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas [...]” (LOURO, 1997, p. 24). As identidades de gênero se constroem e se transformam nas relações de socialização; dessa maneira, os símbolos, os discursos, as práticas são elementos que determinam lugares sociais aos sujeitos (LOURO, 1997). Assim,

essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe [...] (LOURO, 1997, p. 28).

Do mesmo modo, Auad, Ramos e Salvador, (2017, p. 189) compreendem que “as construções sociais colocam homens e mulheres como elementos de um sistema relacional binário, que resulta em desigualdade social”. Para essas autoras, pensar a desigualdade entre os gêneros significa reconhecer as relações hierárquicas que perpassam as vivências em sociedade.

Seffner (2006) compreende que a identidade como aspecto da cultura é marcada pela sexualidade, bem como pelo gênero. Para esse autor, a sexualidade diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexuais (SEFFNER, 2006, p. 80).

³⁹ Utilizamos aqui os termos proferidos por Auad, Ramos e Salvador (2017), ao se referirem às diferenças sociais entre homens e mulheres.

Gênero, portanto, diz respeito às atribuições, aos papéis, aos estereótipos e às funções apreendidas historicamente nos espaços sociais que determinam diferenças pelo fato de as pessoas serem meninas ou meninos, moças ou rapazes, mulheres ou homens. Em contrapartida, a sexualidade se refere aos prazeres sexuais, ou seja, relaciona-se ao desejo (SEFFNER, 2006). Braga (2010a), entretanto, salienta que, na sala de aula, quando se trabalha a sexualidade, utiliza-se somente o discurso do campo biológico. Isso acaba por comprometer a compreensão sobre a amplitude do conceito de sexualidade. Veremos, nas falas por nós transcritas, opiniões que ratificam essa abordagem, já que o grupo participante deste estudo, em vários momentos, demonstra compreender a sexualidade como **opção** e/ou como **escolha**.

Sexualidade está ligado à **reprodução**, à **opção sexual** etc. (**Participante 9**).

Sexualidade é a **opção** que o sujeito faz por 'menino' do sexo masculino ou menina do sexo 'feminino' (**Participante 10**).

Sexualidade é sua **opção sexual**, o que é **escolhido** (**Participante 11**).

Sexualidade é a **minha opção**: se prefiro homem e mulher (**Participante 12**).

Sexualidade é a **opção sexual** em que cada pessoa escolhe se gosta do mesmo sexo ou de pessoa do sexo oposto (**Participante 13**).

Sexualidade refere-se à **escolha** do indivíduo, ou seja, por qual sexo ele irá ter sentimentos, atração, relacionar-se. (**Participante 14**).

A fala das acadêmicas e do acadêmico também sugere o tratamento da sexualidade ligado à **reprodução**. Isso também é evidenciado por Seffner (2006) quando aponta a existência de um referencial da sexualidade: a heterossexual aderente ao discurso de reprodução. Concordando com o autor, acrescentamos que essa compreensão 'padronizada' da sexualidade está atrelada aos dogmas religiosos – cristãos – que prezam pelas relações sexuais binárias – estabelecidas entre homens e mulheres –, cujo objetivo é a reprodução – a constituição familiar tradicional. Para Ribeiro (2002), o discurso biológico sobre a sexualidade construído socialmente (pela família, pela igreja e pela medicina) é propagado no espaço escolar. “Relacionado ao discurso biológico está presente o discurso da família-reprodução, em que a sexualidade é representada conforme o modelo adulto, vinculada à reprodução, à formação de uma família” (RIBEIRO, 2002, p. 63). Nessa

compreensão, a sexualidade atrela-se à procriação. Diante dessas considerações, podemos afirmar “[...] que o grande mal da nossa cultura é ser, nesse aspecto da sexualidade, ser binarista, heterossexista, ser normativa, em todos os âmbitos e instituições” (NERY, 2019, p. 78). Considerando esse entendimento cultural que relaciona a gravidez (função reprodutiva) à figura feminina ou, mais especificamente, à mulher, Nery (2019, p. 81) aponta que “[...] o homem transexual também pode engravidar, sobretudo se não faz histerectomia. Mas isso não faz dele uma mãe”. Nesse sentido, a gravidez também faz parte da vivência masculina. Nery (2019, p. 81) relata e explica o seguinte:

eu conheço vários homens trans que engravidaram – ou porque são casados com mulheres trans etc. Porém ela – a mulher trans, ela é a mãe. Ela pode oferecer o sêmen, mas ela é a mãe. E ele pode engravidar porque tem o útero, mas ele é o pai. Então a gravidez não é, de jeito nenhum, um privilégio do mundo feminino.

Essa compreensão nos mostra uma quebra de paradigmas. O tema sexualidade tem uma dimensão ampla: “[...] a sexualidade humana, mais do que o ato sexual e a reprodução, abrange as pessoas, seus sentimentos e relacionamentos” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 50). Assim sendo, “a sexualidade é uma energia forte e mobilizadora, uma dimensão da expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro, lugar do desejo, do prazer e da responsabilidade” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 50).

Sobre a sexualidade como opção, os estudos de Braga (2010b, p. 50) explicam que “[...] orientação sexual significa por quem se sente desejo de se ter um relacionamento sexual afetivo”. Para essa autora, “é importante enfatizarmos que o objeto de desejo afetivo/sexual não é uma opção, e sim uma construção individual a partir das vivências de vários fatores, tais como os psicológicos, sociais e culturais”. Camargo e Ribeiro (1999) sintetizam que o tema sexualidade é necessário, porém não é fácil, tampouco aceitável socialmente por algumas pessoas, já que envolve vários preconceitos e tabus construídos historicamente. Justamente por isso, esse tema sofre resistência no ambiente escolar. Para as autoras, sexualidade é um assunto “[...] difícil, carregado de preconceitos e tabus e, por isso mesmo, na grande maioria das vezes, omitido ou tratado de maneira bastante inadequada na escola e na família [...]” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 14). No tocante à docência, algumas/ns professoras/es têm dificuldade em trabalhar efetivamente o tema

sexualidade, porque existem “[...] as dúvidas, os desejos, os temores e os medos [...]” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 14).

Em se tratando do espaço escolar, há uma diversidade de identidades sexuais que nele coexistem. “Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as” (LOURO, 1997, p. 26). Na concepção dessa autora,

[...] os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja ‘assentada’ ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 26-27).

Retratando desse modo, as formas de discriminação e de preconceito referentes às identidades de gênero e às orientações sexuais atrelam-se à própria dinâmica social, marcada pela hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã. As identidades plurais que não se enquadram em tal padrão são, culturalmente, denominadas ‘esquisitas’ e estão sujeitas a críticas, a preconceitos, a discriminações, a repressões e, em muitos casos, à perda de usufruir o direito à própria vida.

Na escola, os corpos das/os alunas/os são assinalados, vigiados e rotulados a fim de não fujam às normas estabelecidas socialmente (LOURO, 2003). Assim, compreendemos que, por exemplo, os corpos das meninas são vigiados de acordo com a condição de normatização de papéis, os quais estão voltados ao âmbito doméstico e ao campo da maternidade, ou seja, à esfera privada. Em contrapartida, os meninos precisam responder às expectativas sociais, também voltadas aos elementos da esfera pública. Além dos corpos heteronormativos (cis), existem outros que são inviabilizados; referimo-nos, aqui, às sexualidades socialmente

consideradas ‘desviantes’, ‘estranhas’, ‘anormais’ – estas sofrem repressão e, em muitos casos, são rotuladas e o indivíduo está sujeito ao *bullying homofóbico*⁴⁰ - que, infelizmente, inicia-se no próprio espaço educativo e que se reflete em diferentes setores sociais.

Desse modo, entendemos que a produção dos corpos está ligada ao controle da sexualidade. Existem expectativas sobre as/os estudantes de acordo com as suas identidades sexuais, conforme apresentamos, que são traduzidas pelo controle da sexualidade. Com relação a isso, Camargo e Ribeiro (1999, p. 33), destacam que “o poder disciplinar presente na sociedade contemporânea produz corpos dóceis eficientes mediante os mecanismos que conformam o espírito: regularidade, autoridade, limite, penalidade, culpa e recompensa”. Nesse sentido, as pessoas são produzidas por meio de um sistema de poder (FOUCAULT, 1987). O controle do comportamento se sucede por meio de diferentes instituições sociais, como a família, a igreja e, inclusive, a escola (CAMARGO; RIBEIRO, 1999). As autoras apontam que, como educadoras/es, “sabemos como as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade”, uma vez que, “ainda hoje, a sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 34-35).

Para Louro (2010), as compreensões naturalizadas sobre as sexualidades (a começar pelo corpo e pelo conceito de natureza) apresentam incoerências, porque é por meio dos processos culturais que se define o que é – ou não – ‘natural’. Nesse sentido, os corpos são significados e ressignificados culturalmente. “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais”, que, por sua vez, “[...] são moldadas pelas relações de poder de uma sociedade” (LOURO, 2010, p. 9). Ainda hoje, “a sexualidade, os corpos e os gêneros vêm sendo [...] descritos, compreendidos, explicados, regulados, saneados e educados, por muitas instâncias, através das mais variadas táticas, estratégias e técnicas” (LOURO, 2003, s.p). Assim, as instituições, Estado, igreja, ciência, determinam e

⁴⁰ “O *bullying* é entendido como toda forma de agressão, intencional e repetida, que venha a ocorrer sem justificativa aparente e sua motivação pode ser das mais variadas, tomando como principal fator as características que nos diferenciam na qualidade de indivíduos: condição social, etnia, padrões estéticos, credo, **orientação sexual** [...]” (BASTOS; SOUZA, 2013, p. 143. Grifo nosso). Diaz e Souza (2010) acrescentam que o *bullying* homofóbico refere-se às diversas formas de violência física e/ou psíquica, relacionadas à orientação sexual da pessoa que não seja a heterossexual, gerando assim, a vitimização da mesma.

demarcam padrões que devem ser vivenciados pelos corpos. Na época colonial (1500-1822), para a Igreja Católica, “[...] os comportamentos sexuais válidos, eram aqueles alinhados com uma moral heteronormativa, que relegava ao pecado contra a própria natureza todas as possibilidades de existência das diferenças de gênero e sexualidade” (NAPOLITANO; SILVA, 2018, p. 26).

Já no século XIX, a Medicina com o olhar higienista proveniente da Europa faz uso de uma nova compreensão, substituindo a ideia de pecadoras/es para a de enfermas/os (pervertidas/os, invertidas/os) que podem ser curadas/os (NAPOLITANO; SILVA, 2018). Ainda hoje, essas (in)compreensões são refletidas socialmente, inclusive, no campo da educação, causando, assim, os pânico morais. Conforme Xavier Filha (2018, p. 135), “o pânico moral representa uma suposta ameaça à ordem estabelecida, como algo que se ‘desvia’ do que é considerado normalidade. Com isso, ocorre uma ‘ameaça’ aos valores e à moralidade de determinada sociedade”. Esses receios, por exemplo, estão relacionados à manutenção da concepção de família – burguesa e patriarcal – (XAVIER FILHA, 2018), vista como sinônimo de civilização.

A escola, assim como outros espaços de socialização, convive diariamente com uma infinidade de questões que representam preconceitos. Nas perspectivas de Louro (1997) e de Seffner (2006), embora coexistam as identidades plurais, a identidade heterossexual sobrepõe-se às demais, sendo considerada socialmente como ‘certa’. Assim sendo, vivenciamos contextos de repressão sexual, sobretudo daquelas sexualidades que não se encaixam ao padrão normativo (cis). Há que se pensar, nesse sentido, na escola como força social e política, ou seja, como um lugar fundamental para as discussões de gênero e de sexualidade, para que se constitua como espaço de visibilidade e de respeito a todas as identidades sexuais.

Dando continuidade ao debate com base no vídeo *Nome Provisório*, o grupo de estudantes fez referência às expectativas em relação às identidades de gênero e sexual que foram almejadas pelas/os familiares da personagem Renata:

O vídeo retrata uma mulher transexual, que visualizou uma festa que falava sobre o gênero, como deveria ser, deveria ‘ser’ (entre aspas) **que é rosa e o azul**, ela viu que aquilo não faz sentido, entendeu? Não tem sentido aquilo, **é uma perspectiva dos pais sobre a criança (os pais criam expectativas sobre as crianças), sendo uma expectativa dos pais, mais do pai do que da mãe parece. O pai queria que a criança fosse menino;** isso pela cor e pela expressão do pai. Mas isso não quer dizer nada (**Participante 2**).

É por isso que Renata se emocionou porque viu as **perspectivas de os pais quererem filho homem ou filha mulher**, mas não pensa que aquilo pode ser apenas expectativa, o que esperam (**Participante 3**).

Com base nas duas falas anteriores, constatamos que tais expectativas se voltam à identidade cis-heterossexual, que, ao ser descoberta, cria marcas que são ratificadas por meio das coisas, dos objetos, das cores, dos discursos, dos brinquedos e do modo de ser e de viver (SEFFNER, 2006; LOURO, 1997). Também destacamos que as perspectivas são atravessadas por uma relação de poder proveniente das atribuições que as crianças recebem culturalmente, as quais assinalam condutas conforme cada identidade de gênero.

A fala do grupo evidencia que tais perspectivas e expectativas geram sentimentos dolorosos às pessoas que não se reconhecem na identidade heterossexual, a qual se enquadra aos preceitos culturais e sociais, inclusive, alguns são propagados por certas vertentes das religiões cristãs. Os aspectos religiosos, por exemplo, mantêm determinados padrões que estão ancorados na formação binária heterossexual (NAPOLITANO; SILVA, 2018). Para as/o participantes, foi o que aconteceu com Renata, mulher trans, personagem do filme *O Nome Provisório*. Quando chega ao lugar em que ocorria a festa de revelação do sexo de uma criança, ela vivencia momentos de expectativas que a fazem pensar nas perspectivas de gênero e de sexualidade que foram esperadas dela, conforme apresenta o fragmento a seguir:

foi uma mulher trans que chegou em um bar e estava acontecendo uma festa de revelação do sexo de uma criança. Então, o bolo estava encoberto, tinha que cortar o bolo pra saber o sexo da criança, e tinha toda aquela expectativa para **revelação do sexo da criança**; tinha toda a expectativa sobre o gênero masculino, **vai ser menino, vai ter que atender tudo aquilo do gênero masculino**. No caso de Renata, toda aquela expectativa que se espera do gênero menino estava em cima dela. Voltou para ela toda situação (**Participante 4**).

Percebemos, para além de uma orientação sexual, o que está em jogo, no estabelecimento do chá de revelação (vídeo: Nome Provisório) é uma identidade de gênero proveniente de uma matriz heteronormativa. Como assinala Seffner (2006), existem diversas orientações sexuais construídas no campo das sexualidades e das identidades de gênero. No entanto, a hétero é, do ponto de vista social, a única

reconhecida e privilegiada; as demais (homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais etc.) são questionadas e consideradas desviantes (SEFFNER, 2006).

Há um visível interesse da sociedade, manifestado em estratégias e instituições bastante concretas, no sentido de que o **gênero se defina pela condição genital, ou seja, para que sexo e gênero se correspondam, e existam apenas dois sexos e dois gêneros, e uma única possibilidade de vivência da sexualidade**. As múltiplas identidades construídas no campo da sexualidade (homens homossexuais, mulheres lésbicas, travestis, transgêneros, homens bissexuais, mulheres bissexuais, etc.) pode-se dizer que são identidades 'complicadas', uma vez que marcadas como 'desviantes' [...] (SEFFNER, 2006, p. 82, grifo nosso).

Como observamos, as normas sociais propagam a visibilidade da identidade heterossexual. Assim sendo, a probabilidade de vivência das demais sexualidades é restringida e/ou silenciada (SEFFNER, 2006). Proveniente desse olhar, compreendemos que muitas pessoas convivem com as diversas formas de repressão, de preconceitos e de rejeição. Nesse contexto, pensemos na homofobia⁴¹, que, conforme Louro (1997, p. 28-29), é o “medo voltado contra os/as homossexuais”; além disso, “pode-se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’”. Diante disso, a população LGBT é desumanizada por alguns atores e setores da sociedade. Infelizmente, compreende-se essa “[...] população como pecadores, criminosos ou doentes que precisam ser ‘corrigidos’ ou, até mesmo, exterminados para que não ‘contaminem’ o restante da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 93). Assim sendo,

[...] a violência contra a população LGBT no Brasil ainda existe em níveis alarmantes, o que exige que os governos Federal, estaduais, Distrital e municipais desenvolvam políticas públicas eficazes e articuladas para o enfrentamento dessa violência (BRASIL, 2012, p. 93).

Outro elemento propagado pelo grupo participante deste estudo refere-se à supervalorização masculina em relação à feminina. Isso foi representado pelas/o

⁴¹ A homofobia é cruel, pois destrói vidas. “A homofobia possui um caráter multifacetado, que abrange muito mais do que as violências tipificadas pelo código penal. Ela não se reduz à rejeição irracional ou ódio em relação aos homossexuais, pois também é uma manifestação arbitrária que qualifica o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido à sua diferença, esse outro é alijado de sua humanidade, dignidade e personalidade” (BRASIL, 2012, p. 10).

participantes ao afirmarem que, no vídeo, o homem deixou evidente que a dificuldade de sua companheira engravidar não se relacionava a ele,

no filme, mostrou **a supervalorização masculina**, no sentido que a mulher falou que não conseguia engravidar e o homem deixou bem claro, naquela festa para as pessoas, que o problema não partia dele; estava tudo certo. Dava impressão que o **problema seria da mulher**, não dele (**Participante 7**).

Nesse sentido, constatamos que a ideia de **valorização masculina** foi delimitada por meio do aspecto da gravidez, que se enquadra na concepção cisheteronormativa e que propaga a reprodução, conforme já apresentamos. Mediante tais considerações, pensemos no poder como componente que afeta a constituição das identidades dos sujeitos. Como define Louro (1997, p. 40, grifo nosso), “**o poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, ‘aumenta a utilidade econômica’ e ‘diminui a força política’ dos indivíduos**”. Dessa forma, “**os gêneros se produzem [...] nas e pelas relações de poder**” (LOURO, 1997, p. 41, grifo nosso). Assim, com base nessas considerações, compreendemos que a relação de poder na constituição das identidades das pessoas proporciona **possibilidades** e/ou **limitações** e situações de **preconceitos**. Diante disso, entendemos que precisamos reverter esse quadro, ou seja, resistir às relações sociais que são perpassadas pelas relações de poder, buscando possibilidades de saída, o que significa “desconstruir a polaridade rígida dos gêneros”, problematizando “[...] tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um” (LOURO, 1997, p. 31-32).

As falas que seguem nos demonstram diversas situações de preconceitos, sejam elas relacionadas às questões de gênero e/ou às de sexualidade. Para o grupo participante desta investigação, esses preconceitos, construídos socialmente, também fazem parte da escola, gerando diferentes situações, como a interferência na aprendizagem de quem o sofre ou, até mesmo, o abandono escolar por parte da vítima. Chama-nos a atenção o fato de as acadêmicas e o acadêmico dizerem que as pessoas focam nas palavras gênero e sexo em resistência a esses assuntos, não compreendendo a sua amplitude. Exemplo disso é o preconceito relacionado aos estudos de gênero e de sexualidade. Essa consideração se confirma em outros momentos de fala quando ressaltam que os preconceitos estão vinculados ao olhar que a sociedade tem em relação às orientações sexuais. Para o grupo de

participantes, existem sexualidades que não são aceitas. A homossexualidade, assim como outras identidades sexuais plurais, é um exemplo que foge ao padrão imposto pela sociedade.

As pessoas estão focadas nas palavras gênero e sexo e estão esquecendo como a criança sofre preconceito na escola. Com isso, a criança não vai querer mais ir para escola, a aprendizagem dela vai ficar defasada... O propósito dos estudos de gênero é também fazer com que a criança se sinta à vontade no ambiente escolar [...] (Participante 1).

A sociedade ainda não aceita os homossexuais, as questões de gênero... Tudo que não segue padrão da sociedade, eles têm preconceito. Tudo que não segue padrão da sociedade é considerado estranho. Tem preconceito (Participante 2).

Com certeza, **pelo comportamento que o garçom demonstrava no filme, demonstra ser uma pessoa muito preconceituosa, com certeza, fora do ambiente de trabalho, seria uma pessoa que espancaria aquele transexual/travesti...** (Participante 9).

Os estudos de Louro (1997) ilustram essa consideração quando apontam o ocultamento da identidade homossexual na linguagem escolar. Isso faz com que “[...] **jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos**” (LOURO, 1997, p. 68, grifo nosso).

O fragmento em negrito nos mostra o quanto as situações de preconceito em relação às sexualidades são refletidas no espaço escolar e como isso traz danos às/aos estudantes que se reconhecem como *gays*, lésbicas, transexuais etc. Dessa forma, tais alunas/os são socialmente consideradas/os ‘desviantes’ (LOURO, 1997) e, na escola, estão sujeitas/os a situações de preconceito, como insultos e gozações durante o recreio.

As/o participantes ainda acrescentaram que, como consequência do preconceito, existe a violência. Referindo-se à Renata – personagem transexual de *O Nome Provisório*, a violência se relaciona à ideia de construção de gênero. Isso fica evidente quando o grupo fala que, se Renata usasse o banheiro masculino, sofreria agressão física pelos homens, diferentemente do que ocorreu no banheiro feminino, quando a mulher que lá estava demonstrou olhar de estranheza e incômodo ao ver Renata naquele local. Em se tratando do comportamento do garçom apresentado no vídeo referido (que se negou a atender a transexual), o grupo apontou a possibilidade de agressão física por parte dele em uma situação real. Entretanto, em outro momento, foi ponderado que, talvez, não ocorreria a agressão

física por parte do garçom em relação à transexual, mas que atitudes machistas, preconceituosas e desrespeitosas seriam bem prováveis:

a questão do banheiro é porque ela (Renata) como é uma mulher tem que usar o banheiro feminino. Mas as mulheres no banheiro se sentem estranhas com uma mulher trans no banheiro feminino. Mas eu penso que ela talvez vai usar o banheiro feminino mesmo com os olhares, porque, no banheiro feminino, ela **não corre o risco de ser espancada**, não corre o risco de **violência física**. Igual, a mulher deu aqueles, deu aqueles olhares para ela (Renata), mas não teve **violência (Participante 3)**.

No banheiro masculino, provavelmente **apanharia, sofreria alguma violência**, provavelmente **(Participante 4)**.

Acho que ele (**garçom**) **não chegaria ao ponto de bater**, mas vai ser aquela pessoa que faria **piadinhas machistas na roda de amigos**, aquela pessoa que faz piada racista, aquela pessoa que trata as pessoas como fossem menos que ele **(Participante 10)**.

Em se tratando da comunidade LGBT, assim como temos avanços, temos retrocessos nos últimos anos, com investidas políticas visando minar todo o debate. Conforme apresenta Facchini (2009, p. 133), “[...] há avanços, representados principalmente pela formalização de programas governamentais e pelo incremento do debate público, há também desafios colocados”. Assim, com sustentação nos estudos de Nery (2019), pontuamos que, mesmo com os avanços históricos em termos de políticas públicas, ainda os desafios persistem. Por exemplo, ainda existe a invisibilidade da população LGBT nos diferentes espaços públicos e privados: trabalho, escola, família, ruas, estradas, restaurantes etc., o que viola os direitos humanos.

As violações dos direitos humanos relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero, que vitimizam fundamentalmente a população LGBT, constituem um padrão que envolve diferentes espécies de abusos e discriminações e costumam ser agravadas por outras formas de violências, ódio e exclusão, baseadas em aspectos como idade, religião, raça/cor, deficiência e situação socioeconômica. Essa superposição de vitimizações exacerba a vulnerabilidade de grupos sociais, cuja discriminação é intensificada quando ao racismo, sexismo, pobreza ou credo agrega-se orientação sexual e/ou identidade de gênero estigmatizadas (BRASIL, 2012, p. 10-11).

Além desses elementos que caminham na contramão dos direitos humanos, existe também o aspecto da violência. Os estudos de Junqueira (2009) têm evidenciado que, atualmente, no Brasil, convivemos com marcas da violência, a qual

atinge a população LGBT. “Violências contra a população LGBT estão presentes nas diversas esferas de convívio social e constituição de identidades dos indivíduos” (BRASIL, 2012, p. 11).

Nesse sentido, reconhecemos que a luta pelo respeito e pela visibilidade da população LGBT, que representa as identidades plurais, é necessária. Ferreira (2013, p. 26) evidencia que “[...] a ausência de discussões sistematizadas em torno do gênero e da sexualidade pode contribuir para aumentar a cultura machista, sexista e homofóbica [...]”. Xavier Filha (2015, p. 19) acrescenta que “a homofobia se expressa das mais diversas formas, com discursos velados e outros nem tanto, [...] assim como se vale de muitas outras estratégias, muitas delas levando suas vítimas à morte”. Essa violência se apresenta às pessoas que não se encaixam nos padrões normativos (cis) (NERY, 2018).

Outro aspecto considerado pelo grupo se refere às limitações de oportunidade, ou seja, à exclusão das pessoas que não se enquadram no padrão cis-heteronormativo, constituído socialmente. Além disso, as pessoas que fogem ao padrão, como é caso das identidades plurais, não têm representatividade, não têm voz nem vez nas atividades coletivas. Isso pode ser notado no conteúdo a seguir:

Na verdade, se a gente vir, **as pessoas transexuais a sociedade não aceita, exclui**. Eles acabam caindo nas drogas, prostituição, porque não encontram um trabalho. A sociedade não abre espaço para eles se formarem, **não tem aquela aceitação...** A luta é para entrar mesmo, para ser inserido (**Participante 5**).

Às vezes, a gente que trabalha... já vi situações mesmo que não anda com aquele colega porque ele é homossexual, **em uma reunião a palavra dele é cortada**. Tem até aquelas brincadeiras nos cantos assim... Competência da pessoa fica em último lugar e sempre ressaltando este negócio que descobriu que ele é homossexual, porque se assumiu, parece que tudo que a pessoa faz de bom não serve para nada (**Participante 11**).

As circunstâncias de preconceito estão vinculadas aos estereótipos de gênero que construímos e perpetuamos socialmente e que, muitas vezes, reconhecemos como ‘naturais’ (LOURO, 1997; SEFFNER, 2006). Entendemos que a religião tem incentivado o preconceito na medida em que, por meio de aprendizagens sustentadas nos princípios bíblicos, tem-se colocado em defesa da manutenção das concepções de família cis-heteronormativa, interpretando as demais famílias como ‘pecadoras’ (NAPOLITANO; SILVA, 2018).

Sobre os fatores de existência do preconceito, a desconstrução de estereótipos de gênero e de sexualidade foi um dos elementos indicado pelo grupo, o qual ressalta que, da mesma forma que aprendemos determinadas normas de comportamento, olhares preconceituosos e concepções machistas, também podemos desaprendê-los.

As pessoas mais antigas aprenderam desse jeito porque foram ensinadas desde pequenas. Para mim, você ter aprendido desde pequeno, isso não é mais uma desculpa, porque **o preconceito a gente aprende sim, mas tudo que a gente aprende podemos desaprender com o tempo e aprender coisas novas.** Então, o que falta é a pessoa querer mudar e aceitar o outro. Olhar para o outro como uma pessoa normal e não só por um aspecto da vida dela (**Participante 12**).

Em nosso entendimento, desconstruir estereótipos de gênero é algo necessário e a escola tem papel fundamental nesse processo. Estudos de Braga (2010a), de Louro (1997), de Ferreira (2006) e de Maio (2011) já apontam que gênero e sexualidade devem ser problematizados no espaço escolar, uma vez que ele denuncia, (re)produz e, inclusive, silencia tais questões. Furlani (2016) complementa que os temas gênero e sexualidade devem adentrar o contexto da formação docente, evitando, assim, os receios, as distorções e, conseqüentemente, as situações de preconceito. Do mesmo modo, Carvalho e Rabay (2015) acrescentam que o desconhecimento em relação ao conceito de gênero acaba rejeitando a sua própria problemática. Isso é nocivo, já que perpetua a desigualdade de gênero e o preconceito (que é proveniente dela), o qual tem sido proliferado diariamente e circulado no espaço de educação.

Partindo das considerações anteriores, percebemos que as ocorrências de preconceito vivenciadas de diversas maneiras e em diferentes realidades são questões que justificam, sobremaneira, a luta pelos estudos de gênero e de sexualidade na escola. Tais estudos, portanto, são necessidades sociais. Só teremos uma sociedade menos preconceituosa e mais humana se houver reflexão e problematização sobre o preconceito, a discriminação e todas as formas de violência que englobam os estudos de gênero e de sexualidade. Caso contrário, a nosso ver, o preconceito e o machismo só aumentarão, trazendo incômodo, feridas, destruição de sonhos, delimitação de oportunidades, chegando ao apagamento de vidas, como somos informadas/os diariamente por meio da mídia.

O grupo participante da pesquisa colocou em pauta a seguinte discussão: as diferenças existentes entre os gêneros, as quais se constroem nas diversas relações sociais e se refletem no espaço da escola, principalmente nos jogos. Na pesquisa, o grupo mencionou a diferença existente quando o assunto é futebol:

A questão do gênero, do sexo masculino... a sociedade espera determinados comportamentos da parte dele. E, se for mulher, também tem determinados comportamentos. Por exemplo, a menina na escola. Se tiver uma partida de futebol, uma menina se misturar, tiver presente na partida, no meio da piazada jogando bola, certamente será mal vista... terá mau olhar da sociedade sobre ela (**Participante 1**).

Desse modo, compreendemos que os marcadores de gêneros são provenientes de aprendizagens que se constituem nas cores, nos objetos, nas atividades esportivas, nas brincadeiras, nos gostos etc. (MORENO, 1999). Do mesmo modo, demonstra Ferreira (2006, p. 66) que “[...] os livros didáticos reforçam a construção de especificidades para um ou outro gênero. Isso pode acontecer por meio das imagens, dos conteúdos dos textos, da linguagem sexista, ou por omissões de questionamento a respeito de estereótipos”. No entanto, observamos, nas conversações anunciadas nos fragmentos dos participantes 4, 11 e 12, que se encontra nas práticas pessoais do grupo participante da pesquisa a ideia de naturalização em relação às demarcações de gênero. Nesse sentido, chamamos a atenção para as partes que se encontram em realce:

Por exemplo: eu tenho um filho. Ontem mesmo, quando ele foi pegar uma canequinha no armário da minha tia – ela tem caneca de menina e menino –, ele pegou azul. Se der rosa, ele não quer. **Ele quer azul. É coisa da cabeça dele isso...** (**Participante 4**).

Mas é uma construção social. A gente como mãe se vê fazendo isso algumas vezes na vida: **não pega isso que é de menino. Não pega isso que é de menina. É algo natural...** (**Participante 11**).

Olha a situação que vivenciei: uma criança (menino) estava no nível III, deveria ter uns 4, 5 anos, daí, ele já gostava de pintar a unha, brincar de salão. Coisas de menina. Só que daí, lá na turminha dele, estava assim, não estava se identificando, porque não se identificava no grupinho dos meninos e, quando ia brincar com as meninas, não era aceito. As crianças mesmo... Assim: como que pode classificar isso em relação às crianças (meninas). Não é algo, assim, que alguém falou para elas, que o menino não poderia estar ali brincando. **É algo tipo... é deles, né?** (**Participante 12**).

Pontuamos, mediante os elementos apresentados nos trechos anteriores, que precisamos desconstruir a ideia de naturalizações de gênero, as quais são aprendizagens arquitetadas culturalmente, mas que são justificadas por algumas pessoas e por setores da sociedade como algo ‘natural’, ligado à ‘natureza’. Louro (1997, p. 28) aponta que,

em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo.

Por isso, é necessário desconstruir as naturalizações, pois há “uma lógica que parece apontar para um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero” (LOURO, 1997, 32). Além disso, ponderamos que – “[...] tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1997, p. 27). Interpretamos, assim, que as identidades são instáveis, ou seja, há possibilidades de modificação.

Em relação ao brincar, o grupo mostra que, desde muito cedo, ainda no útero, as pessoas já definem os brinquedos conforme o gênero. Ao nascer, os meninos, normalmente, são incentivados a brincadeiras livres e divertidas, a serem mais aventureiros e a inventarem as coisas; ganham carrinhos, super-herói, brinquedos de construção civil etc. Em contrapartida, as meninas são associadas às tarefas que representam a maternidade e os afazeres do âmbito doméstico: cuidar de bebês (boneca), da casa etc. Os excertos a seguir exemplificam isso:

Na verdade, certas brincadeiras que fogem aos padrões são mal vistas por nós adultos que temos preconceitos, mas, para a criança, é uma simples brincadeira. A criança não tem preconceitos assim, na nossa visão, nós temos (**Participante 5**).

E tem outra coisa: os brinquedos dos meninos são muito mais divertidos. Para menina, é boneca, fogo, panelinhas e vassoura (risos) (**Participante 7**).

Porque os meninos são incentivados a ser mais aventureiros e inventar as coisas. E as meninas a só cuidar de bebês (boneca), fogãozinho. Ser dona de casa. Os meninos não... já é carrinho, super-herói... (**Participante 8**).

Têm brinquedos de construção civil que eles (meninos) vão aprendendo a montar, a construir... (**Participante 9**).

O vídeo já está explicando: a criança está na barriga da mãe, a criança, a partir do momento que nasceu, já vai sentir isso (**Participante 13**).

As desigualdades de gênero denunciadas no brincar demarcam lugares e papéis atribuídos às distinções de sexo (MORENO, 1999). Sobre as brincadeiras livres, a autora entende que são

[...] nesses momentos de 'liberdade' que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse 'plena liberdade' para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função de seu sexo, mas não para transgredi-los (MORENO, 1999, p. 30-31).

Nesse sentido, brinquedos e brincadeiras são elementos cujo significado se atrela às diferenças de gênero e às construções de ideias machistas. É o que assinala Moreno (1999, p. 32) nesta passagem, que

[...] as meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, 'super-homens', tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva.

Ademais, as representações de papéis nas brincadeiras fomentam a inferioridade do gênero feminino em determinadas situações sociais (LEITE, 2015). Por meio dessas considerações, abrangemos que, se as meninas brincarem com os brinquedos e com as brincadeiras culturalmente 'próprias' aos meninos – ou vice-versa –, os rótulos, os incômodos e as estranhezas são denunciados, porque se foge das normas estabelecidas socialmente.

Outra questão apontada pelo grupo se refere à relação da não influência entre o brincar e a identidade sexual.

Não é porque a menina está brincando com carrinho que vai virar homem ou menino brincar com boneca vai virar mulher (**Participante 1**).

Sobre isso, entendemos, com base nos estudos de Finco (2003), que o brincar com diversos brinquedos e brincadeiras não trará influência à identidade sexual da criança; pelo contrário, só tende a contribuir com o desenvolvimento da criança em sua amplitude – desenvolvimentos físico, psíquico, cognitivo, motor, afetivo etc. “[...] É importante que se compreenda que o fato de um menino brincar

com uma boneca ou de uma menina brincar com carrinho não significa que eles terão uma orientação homossexual” (FINCO, 2003, p. 98). Por essa razão, defendemos que a escola deve possibilitar às crianças o acesso aos diferentes brinquedos e brincadeiras, para desconstruir a dicotomia de gênero, que só tende a contribuir para a manutenção do machismo, do sexismo, do preconceito e da desigualdade de gênero. Para isso, a inserção dos temas de gênero e de sexualidade nos cursos de formação e na escola é necessária, na medida em que é nesses espaços que os papéis, as expectativas e as repressões são refletidas, produzidas e silenciadas.

4.2. Gênero e sexualidade na escola e na formação docente

Conforme apresentado na subseção anterior, assim como a sociedade, a escola também (re)produz, estimula e silencia as desigualdades de gênero. Isso está demarcado nos diferentes materiais, discursos e espaços da escola (LOURO, 1997; AUAD; RAMOS; SALVADOR, 2017). Com recorrência, “a escola delimita espaços. [...] Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58,). Na escola, por exemplo, as práticas pedagógicas são permeadas por ensino dos corpos que evidenciam possibilidades e circunscrições conforme os gêneros. Para Louro (2010, p. 17); “Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular”.

O diálogo das/o acadêmicas/o, com base na **Reportagem sobre o Plano Municipal de Educação** de Campo Mourão (2015) – material problematizador –, evidencia a resistência da escola no trabalho com temas de gênero e de sexualidade (**Existe relação de resistência entre os estudos de gênero e a Escola?**). Desse modo, o grupo parte da compreensão de que existem alguns entraves na abordagem de temas de gênero e de sexualidade na escola. Isso, muitas vezes, relaciona-se à resistência propagada pela família e pela igreja. Por essa razão, o ambiente escolar deveria ser um cenário de realização de trabalho sobre e com os temas de gênero e de sexualidade, com os **pais** e com os **professores**, termos que foram utilizados pelo grupo e que, para nós, são sexistas⁴². Vejamos:

⁴² Outro aspecto que vale a pena destacar é o uso da linguagem. Diante das falas das/o participantes apresentadas até o momento, há evidências da supervalorização masculina na linguagem – o que

A escola deveria fazer um trabalho primeiramente com os pais para explicar o que é realmente isso e quais são as vantagens de as crianças aprenderem sobre gênero. **Se fizer trabalho só com os professores, não vai adiantar**, porque, se o professor for falar desse assunto igual já falei, vai ter um problema muito grande (**Participante 2**).

É difícil, né? Sei lá, não consigo nem pensar como depois de assistir a essa reportagem. Trabalhar gênero é capaz de arranjar um problema para si mesmo... **Tem os pais e igrejas... é um assunto proibido**. Está todo mundo cego. Antigamente, não podia falar; de um tempo para cá, deram uma abertura e, agora, parece que não pode falar (**Participante 4**).

Além dos olhares de aversão por parte da família e das igrejas aos estudos de gênero e de sexualidade, o grupo também destaca a resistência das/os docentes. Essa atitude se relaciona ao componente da formação que faz parte de outro sistema e também à influência da religião em suas representações – que é o enfoque deste estudo.

Eu também acredito que **a maioria dos professores é formada em outro sistema. [...] Eles também foram criados muito focados na religião**. Então, a maioria não está com a mente aberta para essas novas questões. Isso vem da formação dos professores e nós esquecemos que os professores já têm as suas convicções sobre isso. **Então, para desconstruir isso aí** e eles aprender que falar sobre gênero e sexualidade na escola é uma coisa muito importante, demora (**Participante 5**).

As relações desiguais e discriminatórias de gênero e de sexualidade construídas nos diferentes espaços, como família e igreja, são refletidas e estimuladas no ambiente escolar. Sobre isso, Braga (2010b, p. 206) apresenta o seguinte: a “escola, que tem por função social a transmissão da aprendizagem

reconhecemos como linguagem sexista. Em vários momentos de fala, as palavras pai ou pais são utilizadas para se referir a ambos, ou seja, ao pai e à mãe. Enfim, a linguagem masculina é a referência dos discursos das/do acadêmicas/o. Sobre isso, recorremos a Louro (1997, p. 64), que aponta que, além dos currículos, das normas, dos procedimentos de ensino, das teorias etc., a linguagem é introduzida pelas diferenças de gênero e de sexualidade. Para ela, “temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” É de praxe a utilização de formas sexistas de tratamento, ou seja, a utilização do termo masculino para a referência feminina. Nesse sentido, a linguagem produz e fixa diferenças (LOURO 1997). Dessa forma, “a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.)” (LOURO, 1997, p. 67).

formal, científica e organizada historicamente, ainda apresenta inúmeras dificuldades em trabalhar a temática da sexualidade, em todos os aspectos”. Isso ocorre porque, “[...] no processo de ensino-aprendizagem escolar, os/as professores/as discutem o conhecimento científico e, em sua prática, **reproduzem crenças, valores, ideias e interesses**” (FRANÇA; CALSA, 2011, p. 111, grifo nosso). Para Correa (2013, p. 49), “[...] a escola está inserida numa sociedade, em muitos aspectos, ainda fundamentada no modelo patriarcal de definições de papéis, o qual influencia a elaboração de leis, as atitudes das/os educadoras/es e outras áreas sociais”. Do mesmo modo, Junqueira (2013, p. 192) destaca que a estruturação da escola é proveniente

[...] de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do ‘outro’ (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’.

Assim sendo, ainda hoje, a escola é um espaço que propaga parâmetros da heteronormatividade. Nela, “[...] circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar” (JUNQUEIRA, 2013, p. 192).

Assim sendo, o padrão cis-heteronormativo que se tem de família – tido como privilegiado culturalmente –, apontado nos estudos de Mochi e Rezende (2015) e de Pereira e Schimanski (2013), e a subjetividade (crenças, sentimentos e emoções) das/os professoras/es são aspectos que podem alimentar a resistência, o medo e o silenciamento no trabalho com gênero e sexualidade na escola. A consideração das autoras nos ajuda a compreender a resistência⁴³ atual acerca dessa temática. Os discursos pautados em crenças e em valores conservadores⁴⁴ que temos vivenciado

⁴³ Essa resistência está cada vez mais presente. Diariamente, vivenciamos cenas, intervenções, dizeres machistas, violência e desigualdade, o que justifica a necessidade de se discutir gênero, a iniciar pelos cursos de formação e pela escola. Esse deve ser o início, porque são instituições de formação humana, bem como são espaços que contribuem com as diferenças de gênero. Em se tratando do ambiente escolar, “[...] é possível compreender a escola como *lócus* de reprodução dos discursos sociais mantenedores da desigualdade [...]” (AUAD; RAMOS; SALVADOR, 2017, p. 189).

⁴⁴ Nossa referência, aqui, são as pessoas de grupos conservadores, religiosos e da Direita, as quais preconizam o projeto “Escola Sem Partido”. Aparentemente, elas se utilizam da temática de gênero de forma inadequada, fragmentada e, portanto, com intencionalidades políticas para conquistar a simpatia da população, principalmente daqueles/as que não conhecem os estudos científicos de gênero.

caminham em direção à manutenção dos ‘padrões sociais’. Exemplo disso é a defesa da família tradicional como marcador social, o que interfere na visibilidade de outras concepções familiares existentes (LOURO, 1997; MOCHI; REZENDE, 2015). O diálogo do grupo propaga tal compreensão ao problematizarmos sobre o trabalho com gênero e sexualidade na escola. Após a exibição da **reportagem sobre o Plano Municipal de Educação de Campo Mourão**, fizemos os seguintes questionamentos: **como você avalia a inserção, o trabalho sobre gênero e sexualidade na escola? De que maneira a escola pode trabalhar gênero e sexualidade? Vocês estão cursando a graduação, quando atuarem na docência, trabalharão esse tema em sala de aula?** A seguir, apresentamos as compreensões expressadas:

Sim, entra na questão que podemos dizer que, **para a religião, tem que ser a família perfeita (pai, mãe, irmãos). Tudo certo, perfeito, que não foge do padrão imposto (Participante 1).**

Quebra esse modelo de família ideal que seria o casal que vai procriar/ que vai ter filhos. Porque, se fossem dois homens ou duas mulheres, isso na visão da igreja vai dificultar. **(Participante 2).**

Percebo que a família e a igreja estão contra algo [meta 12] que não vai influenciar em nada. Não vai mudar a família, se discutir sobre gênero e sexualidade nas escolas. **A ideia deles é não à ideologia de gênero e, sim, à família, como se fosse acabar com a família se discutir gênero na escola. É o contrário (Participante 3).**

Essas pessoas que chamam os estudos **de gênero por ideologia de gênero** não têm conhecimento sobre isso... Não à ideologia de gênero e sim à família. Ideologia de gênero não existe **(Participante 4).**

O conceito de família foi representado de forma explícita nos fragmentos. O que nos chama a atenção são as evidências a respeito do reconhecimento e da visibilidade da configuração familiar heterossexual (constituída por pai, por mãe e por filhas/os), considerada ideal pelo olhar social e, principalmente, pelo da **religião**. As acadêmicas e o acadêmico argumentaram que há uma relação entre a compreensão de família tradicional e o entendimento de ‘mundo perfeito’, que equivale à perfeição. Além disso, o grupo complementa que a apreensão que se tem de família por parte de algumas pessoas e da igreja coloca em resistência os estudos de gênero e de sexualidade, como se tais estudos prejudicassem o seu entendimento de família. Dessa forma, as pessoas dizem “não” ao que conhecem como ‘ideologia de gênero’ para dizer “sim” à família. Para o grupo de acadêmicas/o,

ao contrário do que pensa a maioria, os estudos de gênero são necessários na escola.

Partindo desses apontamentos, apresentamos os estudos de Xavier Filha (2015) que explicam o cenário da discussão de gênero, de sexualidade e de orientação sexual articulado aos Planos de Educação nacional, estaduais e municipais. Grupos e setores internos e externos ao campo educacional utilizaram os discursos religiosos, os quais foram referendados “[...] por políticos representantes” na discussão acerca de gênero e de sexualidade na escola. Esses setores “[...] acabaram por promover uma ‘cruzada’ entre quem seria a favor ou contra a inclusão dessas temáticas nas políticas públicas e nas instituições educativas” (XAVIER FILHA, 2015, p. 15). Assim sendo, a sexualidade e o gênero que deveriam ser inseridos, debatidos e problematizados na escola se tornaram “[...] campos minados por discursos sociais, culturais e históricos de grupos religiosos, científicos, moralistas, pedagógicos, dentre tantos outros” (XAVIER FILHA, 2015, p. 20). Para Lionço *et al.* (2018, p. 599),

a ‘ideologia de gênero’ tem sido o principal argumento de fundamentalistas religiosos/as e extremistas conservadores/as para a ofensiva contra direitos sexuais no Brasil, com ênfase para o cerceamento da educação sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Com base nos estudos de Furlani (2016) e de Manhas (2016), reforçamos a ideia de que ‘ideologia de gênero’ é um termo equivocado que está sendo utilizado por alguns movimentos conservadores e religiosos, com base em informações distorcidas, desrespeitosas e difamatórias, para fazer resistência aos estudos de gênero, os quais adentram o espaço educativo. Diante disso, a consideração aqui apresentada é a de que a concepção/idealização cultural de família é um dos aspectos que se relaciona à mobilização contrária aos estudos de gênero, de sexualidades e aos assuntos que se voltam aos direitos humanos. Isso pode ser exemplificado por algumas realidades escolares e pelas discussões de 2015 acerca dos PME, bem como pelas compreensões apresentadas pelas/o acadêmicas/o desse estudo.

Assim, “[...] o sintagma ‘teoria/ideologia de gênero’ reúne um conjunto de *slogans* políticos que se prestam mais à mobilização política do que à análise crítica da realidade social em sua complexidade e diversidade” (LIONÇO *et al.*, 2018, p.

601). Desse modo, essa compreensão acerca do termo 'ideologia de gênero' foi aderida por grupos fundamentalistas, religiosos e da direita com o objetivo de propagar o pânico em relação às pautas de gênero e de sexualidade, valendo-se de aprendizagens pautadas no senso comum. Do mesmo modo, Penna (2018, p. 559) salienta que o termo tem sido apropriado para 'demonizar' (termo utilizado pelo autor) os estudos de gênero e de sexualidade.

Significados completamente infundados e absurdos têm sido articulados a este significante na discussão educacional, como: os/as professores/as estariam ensinando sexo nas escolas, transformando os jovens em gays e lésbicas e destruindo a 'família tradicional brasileira'.

Nesse mesmo caminho, os estudos de Junqueira (2016; 2017) nos fazem pensar na religião como possível elemento que tem contribuído para a não aceitação das discussões de gênero e de sexualidade na sociedade e na escola. A religião, por meio de suas compreensões conservadoras, mobilizou a abrangência dos temas de gênero e de sexualidade, utilizando-se de recursos fragmentados do campo da educação e, até mesmo, da arte, distorcendo a temática.

Nos últimos anos, em dezenas de países de todos os continentes, presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no 'gênero' o principal mote em suas mobilizações. 'Gênero', 'ideologia de gênero', 'teoria do gênero' ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, **em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes** (JUNQUEIRA, 2017, p. 25-26, grifo nosso).

As manifestações contrárias aos estudos de gênero, de diversidade e de temas afins representadas pelas/os religiosas/os têm evidenciado força social e, sobretudo, força política, que se caracteriza por intencionalidades e por relações de poder. Para Junqueira (2017, p. 26), "tais cruzadas morais investem maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual". Isso reforça princípios tradicionais voltados às "[...] disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade".

Nesse sentido, Junqueira (2017) salienta que não há correspondência entre a 'ideologia de gênero' e o campo dos estudos de gênero, os movimentos feministas e

LGBT. Esse termo, de origem vaticana, promove compreensões, ideias e valores ultraconservadores, antifeministas e antagônicos sobre democracia e direitos humanos (JUNQUEIRA, 2017). Destarte, o autor aponta que ideologia de gênero

existe, mas não conforme descrevem ou denunciam os cruzados antigênero. Existe como invenção vaticana polêmica. É um sintagma forjado para operar como uma arma política, enquanto dispositivo retórico, metadiscursivo, paródico e reacionário. Um dispositivo que, de um lado, age para conter ou anular o potencial crítico e emancipador do Feminismo e dos Estudos de Gênero e deslegitimar atores e reivindicações neles fundamentados. De outro, enseja a valorização, o acúmulo e a recuperação de capital social e político por parte de setores tradicionalistas e ultraconservadores – especialmente o campo eclesial, interessado em manter e ampliar sua influência, inclusive em temas e espaços não estritamente religiosos ou que, em sociedade laicas, não deveriam ser religiosos, como a educação e a saúde pública (JUNQUEIRA, 2017, p. 46).

Essas considerações reiteram que o cenário escolar também é marcado pelas práticas e pelos discursos de sujeitos religiosos. Mesmo com a efetivação da laicidade, atualmente, ainda são evidentes a presença da religião nos espaços públicos, bem como a sua interferência nas discussões de políticas educacionais, como nas de gênero e de sexualidade.

O recrudescimento de uma moral-religiosa pautada na manutenção da heteronormatividade e dos binarismos de gênero vem se constituindo como um desafio às discussões sobre as relações de gênero e sexualidades no campo social contemporâneo (CASTRO; FERRARI, 2017, p. 71-72).

Em decorrência disso, a religião, em nome da moral e dos princípios conservadores, justifica sua resistência aos temas de gênero e de sexualidade, utilizando-se do senso comum, que perpassa tais temas. Para Silva, Parreira e Lissi (2017, p. 86), “as religiões legitimam qual é a expressão de sexualidade e de gênero permitida, bem como quais são as práticas que não ferem seus preceitos”. Nesse sentido, “traços da moral religiosa conservadora têm sido expressos em meio a processos de despolitização, via discursos da ‘ideologia de gênero’ e de projetos como o Escola Sem Partido” (SILVA; PARREIRA; LISSI, 2017, p. 101).

Em oposição ao entendimento da religião, compreendemos que o espaço escolar, no qual alunas/os passam boa parte de seu tempo, tendo como objetivo a promoção do acesso ao conhecimento científico, pode e deve discutir gênero e sexualidade efetivamente e com respaldo científico. Defendemos que seja a escola o lugar de desconstrução do machismo, de preconceitos e de estereótipos e o lugar

de prevenção, de identificação de todas as formas de violência, inclusive do abuso sexual infanto-juvenil, que perpassa a realidade escolar.

Desse modo, igualmente, os discursos do grupo participante desta pesquisa confirmam que, em resistência aos estudos de gênero e de sexualidade, a estratégia utilizada é a ênfase na defesa da família tradicional – aquela ‘perfeita/ideal’, que visa a reprodução –, incentivada pelos religiosos, inclusive por meio da bíblia. Observamos isso nos seguintes trechos:

Na Bíblia, tem que o **homem com a mulher sempre**. Então, para elas, creio que é difícil aceitar isso porque os exemplos que eles vêm na igreja são do **homem e a mulher e os filhos (Participante 2)**.

A bíblia também traz questão de gênero, que **Deus criou o homem e a mulher**. Aquilo e pronto! Deus criou a Eva para reproduzir filhos... (**Participante 6**).

A própria bíblia diz **cresei e multiplicaís...** (**Participante 7**).

Sobre as concepções de família, recorremos aos estudos de Pereira e Schimanski (2013) e de Mochi e Rezende (2015) que nos chamam a atenção para dois aspectos. Primeiramente, a sociedade, assim como a escola que a representa, convive com diferentes configurações familiares, as quais também precisam de visibilidade e de respeito, assim como acontece com a família ‘tradicional’. A outra questão se refere à explicação de que os estudos de gênero se voltam a diversas abordagens (como todas as formas de violência, de abuso sexual infanto-juvenil, de preconceitos, de discriminação, de machismo, de homofobia, de transfobia etc.), que estão presentes, diariamente, em diferentes espaços de socialização. Entendemos, portanto, que a afirmação de que gênero é uma ‘ideologia’ que visa ‘destruir a família’ e os ‘valores’ é, no mínimo, contraditória, e isso demonstra a falta de conhecimento sobre os referidos temas, assim como a defesa dos padrões sociais cis-heteronormativos por alguns setores e grupos da sociedade – principalmente, os religiosos.

Há quem diga que “[...] a sociedade se representa a si própria como efetivamente heterossexual, e reserva a esta orientação à maioria dos privilégios” (SEFFNER, 2006, p. 81). As demais identidades (homossexuais, lésbicas, travestis, bissexuais etc.) que revelam outras concepções familiares, diferentes da tida como ‘norma’, são culturalmente marginalizadas e, ainda, estão sujeitas às diversas

formas de preconceitos e de violência. É necessário entendermos e defendermos a escola como um dos espaços de diversidade, que se organiza por meio de identidades plurais, as quais precisam ser reconhecidas e respeitadas. A esse respeito, Pereira e Schimanski (2013) evidenciam que, embora a sociedade venha convivendo com uma multiplicidade de instituições familiares, as compreensões que se têm de família na sociedade contemporânea tomam como referência os princípios da heterossexualidade, os quais abrangem a família heterossexual (composta por pai, por mãe e por filhas/os) como exemplo a ser seguido. As outras configurações, por exemplo, a homossexual, nem sempre – ou raramente – são aceitas e, por vezes, sofrem pressões que proporcionam interferências na sua vivência em sociedade.

Com base nessa compreensão, destacamos que os aspectos da religião têm fortalecido, cada vez mais, esse parâmetro tradicional de família, o que tem dificultado a efetivação dos debates de gênero e de sexualidade nas escolas. Além disso, há um poder religioso que discute direitos humanos e que controla corpos, ou seja, que tem o domínio de decisão sobre o corpo, principalmente o das mulheres. Esse cenário é um ‘problema grande’ para a laicidade hoje.

Silva e Lionço (2019) destacam que, no jogo político constituído sobre as temáticas de gênero e de sexualidade, há que se considerar os movimentos religiosos cristãos e a sua inserção no campo legislativo. Essa conexão exemplifica as tentativas de defesa e de aprovação do Projeto de Lei denominado Escola Sem Partido, as quais se utilizam de estratégias equivocadas envolvendo os estudos de gênero e de sexualidade no campo da escola. Além disso, o cenário das eleições de 2018 é um exemplo que marca essa relação entre a religião e a política (SILVA; LIONÇO, 2019). A vitória do atual presidente – Jair Bolsonaro – deu-se por meio de uma campanha conduzida por discursos, por *slogans* e por mensagens de cunho religioso.

Além dos grupos religiosos que têm dificultado a efetivação de debates sobre gênero e sexualidade na sociedade e na educação, Tatagiba (2017) destaca outro agravante: o fortalecimento do conservadorismo que transcorre as pautas de direita. Os ataques a tais temáticas têm sido alarmantes e motivados (ou não) por valores cuja origem é religiosa. Entre os anos de 2011 a 2016, houve uma série de protestos no Brasil. Em 2015, após o movimento político da esquerda perder a sua força, os protestos da direita se fortaleceram, principalmente na campanha pelo *impeachment*

da presidenta Dilma Roussef (2011-2016) (TATAGIBA, 2017). Para a autora, uma “das grandes novidades desse período de mobilização foi o protagonismo das direitas nas ruas” (TABAGIBA, 2017, p. 75). Nesse sentido, compreendemos que a pauta pela igualdade de gênero e os temas afins encontram-se em oposição ao pensamento religioso, dogmático é conservador, bem como a outros campos da sociedade, os quais envolvem o protagonismo da direita e as suas influências e intervenções nas conjunturas social e política.

A seguir, apresentamos trechos das falas que discutem a inclusão dos estudos de gênero e de sexualidade no curso de formação inicial. Tal implementação ajudaria na ação pedagógica; auxiliaria, por exemplo, a conduzir a ação da/do professora/r que se depara com questões de diferenças. A parte transcrita ainda aponta que o grupo participante não aprende muito sobre temas de gênero e de sexualidade no Curso de Pedagogia, o que reflete a realidade das/dos demais estudantes.

Vejo que deveria ter mais, porque, por mais que teve alguns já, mas é pouco para gente se conscientizar. Então, deveria ter mais eventos, mais trabalhos publicados a respeito de gênero. Essa diferença: gênero, sexo e sexualidade (**Participante 7**).

A diferença deveria ser incluída no nosso curso, porque a gente sai daqui, vai para as escolas, se depara com as diferenças e não sabe o que fazer. Então, a gente deveria aprender (**Participante 8**).

A gente não aprende muito aqui no curso sobre isso [...] (**Participante 9**).

Diante disso, entendemos que o receio/deficiência de o trabalho com o gênero e sexualidade na educação é algo negativo para a sociedade porque tende a colaborar com o machismo, sexismo e atitudes homofóbicas (FERREIRA, 2013). Isso ocorre devido à produção de estereótipos e às poucas oportunidades para que as/os professoras/es reflitam sobre o tema e o discutam em sala de aula, alimentando, assim, os preconceitos e as desigualdades (FERREIRA, 2013). Compreendemos, portanto, que falar de gênero e de sexualidade é discutir direitos humanos, empoderamento feminino, respeito às individualidades e justiça. Além disso, é exemplo de luta por um mundo menos preconceituoso, menos machista, com menos violência e menos discriminação. Essa luta deve adentrar todos os espaços de socializações, principalmente, o escolar, cuja finalidade é a formação de

pessoas. Pensando nisso, os estudos de gênero e de sexualidade são indispensáveis para as/os professoras/es em exercício e em formação.

Por mais que haja resistência em relação aos estudos de gênero e de sexualidade pela família, pela escola e, principalmente, pela religião, como bem apresenta o grupo, observamos, nas falas a seguir, que tais estudos são necessários. O grupo também acredita que a universidade, como campo de formação, pode contribuir muito para os estudos de gênero e de sexualidade e que esse espaço tem a possibilidade de dar mais abertura para o trabalho com tais questões. As/o participantes ainda, aparentemente, entendem os temas de gênero e sexualidade em nível de conteúdo. Conforme apresentado nos fragmentos, não têm a dimensão de que os corpos, os gestos, as expressões, as decisões, os objetos, os brinquedos, as brincadeiras, os materiais e mesmo as formas de silenciamentos que perpassam algumas realidades escolares ensinam e engessam modos de meninos e meninas se comportarem.

A universidade é um espaço propício para você discutir coisas novas e construir o conhecimento. A escola é mais fechada, só vai ensinar aquele conteúdo e preparar o aluno para o vestibular. Os pais não querem que a criança aprenda mais que o **necessário (Participante 1)**.

Na escola, a resistência é maior, pela questão dos pais. **Na universidade, acredito que é um pouco mais aberta**, pelo fato de ter mais facilidades nas abordagens **(Participante 3)**.

Levar aos professores palestras e esses temas para ser trabalhados **(Participante 7)**.

O conteúdo do diálogo acima aponta a diferença entre a universidade e a escola: aquela é compreendida como espaço propício à liberdade de discussão; já esta é vista como lugar mais fechado, cuja função seria ensinar o conteúdo proposto e preparar a/o aluna/o para o vestibular.

Desse modo, entendendo a universidade como um dos espaços de formação que deve introduzir os estudos de gênero e de sexualidade nos currículos dos cursos de formação (CAMARGO; RIBEIRO, 1999). Para nós, isso é fator essencial, principalmente nos cursos ministrados às/aos pedagogas/os, porque são essas/es profissionais que trabalharão na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, níveis em que as questões de gênero e de sexualidade são refletidas,

produzidas e reproduzidas. As/os docentes têm papel essencial nesse processo de desconstrução.

Os estudos de Pátaro e Mezzomo (2018) e de Fontanella (2108) têm evidenciado que as vivências do ensino superior têm proporcionado às/aos estudantes reflexões e estratégias para que busquem conciliar dois elementos: a religião e o conhecimento. Nesse aspecto, as crenças e as doutrinas religiosas, embora interfiram nos olhares das/os jovens universitárias/os, são ressignificadas por elas/es, de modo que, mesmo adotando uma religião, permitem-se reinterpretar e compreender valores e crenças, posicionando-se diante de diferentes aspectos que abrangem a religião. Mediante isso, apontam que “[...] a formação em nível superior certamente promove modificações nas concepções dos jovens, podendo se constituir como um elemento relevante na constituição de suas identidades” (PÁTARO; MEZZOMO, 2018, p. 816), ao passo que a universidade assume influência nas concepções religiosa e política das/os universitárias/os. Sabemos a relevância

Que crença religiosa e a vivência na Universidade exercem na constituição das identidades dos jovens. Se, por um lado, cada grupo apresentou um perfil diferenciado – decorrente em grande parte do pertencimento religioso –, por outro lado, **as aprendizagens proporcionadas pelo Ensino Superior também se mostraram marcantes, a ponto de proporcionar transformações nas concepções dos estudantes em diferentes aspectos** (PÁTARO, MEZZOMO, 2018, p. 838, grifo nosso).

No mesmo caminho, nosso estudo demonstra que, embora as falas das/o participantes sejam permeadas por valores religiosos, as vivências proporcionadas pela universidade têm permitido a elas/e, novos olhares, novas contribuições quanto aos estudos de gênero, conforme apontam as conversas a seguir:

Se fosse eu naquela época, certamente eu seria contrário, porque eu tinha outra visão acerca das questões de gênero, então, não acordava... A universidade me proporcionou novos olhares sobre essas questões de gênero. Hoje, eu sou a favor que seja discutido sim gênero nas escolas, porém tem que haver um cuidado muito grande ao ensinar em relação à faixa etária adequada, que tipo de aluno será adicionado a essa discussão, porque, se apresentar às crianças muito pequenas, pode ser que confunda a cabeça delas em certos sentidos. **Então, este assunto tem que ser debatido sim, mas também tem que ser estudado uma faixa etária ideal para ser incorporado esse tema no âmbito escolar (Participante 2).**

Mas tem que ser de forma sutil. Se olhar para esses grupos de menina e obrigar elas a deixar ele [menino] brincar, elas não vão gostar da ideia. A gente tem que ir trabalhando... de forma que não tem problema (**Participante 3**).

Estudar gênero na escola não necessariamente você precisa falar de orientação sexual. Você fala das diferenças. Ensina as crianças e os professores a respeitar as diferenças do outro. Então, não é errado só porque a pessoa é diferente (**Participante 5**).

É luta, tem que lutar para levar para dentro da escola, né? Eu acho que a universidade pode contribuir, por exemplo: **a universidade está formando novos educadores e esses mesmos educadores podem até trabalhar de uma forma não abertamente, meio [...] assim sabe** (**Participante 8**).

No entanto, mesmo que o grupo reconheça os estudos de gênero e de sexualidade como imprescindíveis – compreensão que teve a contribuição das vivências da universidade –, averiguamos que existem os **receios** e as **ressalvas** para discutir gênero na escola. Para o grupo participante da pesquisa, é relevante atentar-se à **faixa etária adequada** para “**não confundir a cabeça**” das crianças. Além disso, a universidade, como espaço de formação, pode trabalhar as questões de gênero e de sexualidade, mas ‘**não abertamente**’, tem que ser de forma sutil. Sobre isso, recorreremos a Felipe (2008) quando aponta que o trabalho com sexualidade na escola é difícil, porque se compreende a infância como fase ‘ingênuas’. No entanto,

É interessante observar que as crianças pequenas possuem uma erótica infantil e a expressam constantemente, seja por meio do interesse em ver o corpo dos outros colegas, seja por determinados comentários que fazem ou mesmo das atividades autoeróticas que praticam (FELIPE, 2008, p. 31).

Nesse sentido, o trabalho com gênero e sexualidade, efetivamente, é necessário em todas as idades, a começar pela educação infantil. “[...] A instituição escola, enquanto lugar privilegiado do saber científico, necessita tornar-se um espaço de debates, ampliando o que entende ou pratica, em ações ditas educativas, sobre a questão de gênero” (CORREA, 2013, p. 51).

Ribeiro (2002) aponta que a escola fala de sexualidade sim. No entanto, é preciso destacar que “a escola vem utilizando diferentes mecanismos de interdição para controlar e regular **o que, como e quando** falar a respeito da sexualidade das crianças” (RIBEIRO, 2002, p. 66, grifo da autora). Isso acontece porque o discurso que se procede no espaço da escola é da criança inocente, pura e assexuada: “Esse discurso tem como principal pressuposto a ideia da criança demasiado inocente,

muito imatura e muito pequena para falar de sexualidade [...]” (RIBEIRO, 2002, p. 64). Para algumas/ns professoras/res, falar de sexualidade com as crianças “[...] estaria despertando-as precocemente sobre o assunto, uma vez que o conhecimento poderia levar a prática” (RIBEIRO, 2002, p. 64). Nesse sentido, a escola desconsidera as curiosidades, as descobertas, os gestos, as atitudes, os prazeres, as aprendizagens e as experiências das crianças – o que não deveria ser feito. Por essa razão e outras tantas, é necessária a inserção dos estudos de gênero e de sexualidade na formação inicial e na continuada.

Na maioria das vezes, quem participa dos processos de formação, na temática da sexualidade e de gênero, assume questionamentos e enfrentamentos. Assume o desafio de problematizar as verdades naturalizadas sobre a sexualidade infantil [...] (RIBEIRO, 2013, p. 60).

Além disso, há a declaração por parte das/o participantes que revela **conflitos e dúvidas** – amparados pelas aprendizagens equivocadas e pelo desconhecimento – originários de discursos religiosos. Isso é expresso quando apontam a relevância dos estudos de gênero na escola, porém defendem que seja de **forma sutil** e que, ao ensinar gênero, não necessariamente precisa se **falar de orientação sexual**. Salientamos que tais aspectos apresentados pelo grupo mostra o controle sobre a sexualidade, o que pode ou não ser dito e de que forma se deve falar e proceder. Ribeiro (2002, p. 63), aponta que, na escola, o olhar propagado é o seguinte: “[...] pode-se falar de sexualidade das crianças, dentro de regras que controlam e legitimam o discurso autorizado como: o biológico, o da família-reprodução, o da criança inocente-assexuada [...]”.

Em oposição a esse olhar de que a criança não tem sexualidade, Xavier Filha (2015), destaca que a sexualidade faz parte do mundo infantil desde o momento do seu nascimento. Um ponto a se destacar é que a sexualidade da criança é diferente da sexualidade das pessoas adultas. “A criança se expressa sexualmente com seu corpo: sente prazer, desprazer, pergunta sobre suas teorias e dúvidas, toca seu corpo e o de outrem, busca responder às suas questões” (XAVIER FILHA, 2015, p. 18), o que permite que ela construa a sua identidade de gênero no decorrer do tempo. Desse modo, a escola precisa falar de sexualidade sim, porque as crianças são sexuadas, embora suas sexualidades sejam diferentes às das pessoas adultas.

As crianças se expressam sexualmente sobre suas curiosidades, seus desejos de saber, sobre formas de dizer que são seres sexuados e sobre o que pensam a respeito; as crianças são seres que dialogam, à sua maneira, sobre como entendem as relações do mundo social e cultural (XAVIER FILHA, 2018, p. 127).

Para essa autora, no espaço escolar, “mesmo com o silêncio, a educação sexual ocorre pelo silenciamento, com o aprendizado social, como o medo da sexualidade, com sua transformação em segredo, em culpa e vergonha” (XAVIER FILHA, 2018, p. 126).

O grupo também reconhece a relevância de se trabalhar a sexualidade na escola, começando pela creche. O abuso sexual contra a criança justifica essa importância. Vejamos:

A mídia tem noticiado casos de abusos de crianças pequenas. É preciso falar para a criança que nas partes íntimas só a mãe pode mexer (**Participante 3**).

Tem que ensinar a questão da sexualidade também. Falar para a criança que, nas partes sexuais, só a mamãe pode mexer. Acho sobre sexualidade de extrema importância. Hoje, a gente vê a questão do abuso sexual com crianças muito pequenas, até com bebês. A gente liga a televisão e vê casos de abuso (...). Na minha casa, eu falo para o meu filho que “é só a mamãe e o papai que cuidam de você, outras pessoas não podem”. Acho muito importante na creche começar a ensinar isso para criança também (**Participante 4**).

É evidente, na narração do grupo, que discutir gênero engloba também a questão do abuso sexual. Sobre essa questão, Oliveira (2017) apresenta, em seus estudos, que violência sexual⁴⁵, assim como abuso sexual⁴⁶ ocorrem em todas as camadas da sociedade, atingindo crianças e adolescentes, sem distinção de gênero, de classe ou de etnia. Para este autor,

o abuso sexual é bastante complexo e difícil de enfrentar, pois a sua denúncia, por conta da coerção do/a abusador/a, se torna algo raro de acontecer. E, embora seja um fenômeno complicado de lidar, no Brasil existem leis e órgãos que lidam com os casos (OLIVEIRA, 2017, p. 58).

⁴⁵ Oliveira (2017) traz em seus estudos os conceitos de violência sexual e de abuso sexual, os quais são diferentes. Assim, violência sexual é o “uso de força física (estupro, sevícias, agressão) ou psicológica (ameaças ou abuso de autoridade)” (OLIVEIRA, 2017, p. 55).

⁴⁶ Em contrapartida, o abuso sexual é caracterizado “pela sedução do/a abusador/a em relação à vítima” (OLIVEIRA, 2017, p. 55). “Esses/as sedutores/as, em muitos casos, podem ser os/as pais/mães/responsáveis ou pessoas próximas da criança (vizinho/a, amigo/a da família, algum/a parente etc.), seu comportamento é pacato e moralista, não deixando margem para a identificação como abusador/a sexual” (OLIVEIRA, 2017, p. 58).

Nesse sentido, as discussões que se voltam ao combate da violência sexual contra crianças e adolescentes devem transcorrer em dois âmbitos: no das ações e no dos documentos nacionais e internacionais, uma vez que

é fundamental que os documentos mencionem essas interfaces da violência, de modo a deixar bastante enfatizado que o dever de lutar contra as variadas formas de violência – incluindo a sexual – é de toda a sociedade, não apenas de Órgãos isolados (OLIVEIRA, 2017, p. 37).

Trazendo para o contexto da educação, essas considerações nos permitem refletir que o âmbito escolar deve estar sempre atento aos casos de abuso e de violência sexual que nela venham a ser refletidos, agindo, assim, além da prevenção, atuando como espaço de denúncia.

Para Braga (2010b, p. 55), o estudo de sexualidade na escola e nos cursos de formação é condição necessária, haja vista que

a luta, a vontade de estudar, de defender uma proposta de sexualidade a ser debatida no ambiente escolar, [...], com nosso curso de Pedagogia e em outros cursos de Licenciatura, advêm de entender a importância dessa discussão como parte do conteúdo programático dos cursos de formação de professores.

Complementando, Camargo e Ribeiro (1999) entendem que a educação não pode continuar a acentuar a desigualdade e os estereótipos de gênero. Por isso, é necessário inserir as discussões de gênero e de sexualidade na formação inicial e na continuada das/os professoras/es, para que trabalhem em prol de uma educação menos machista e sexista na escola. Entendemos que a escola, como espaço formal, assim como a universidade, deve trabalhar com temas de gênero e de sexualidade em seu espaço, prevenindo as situações que envolvam toda forma de discriminação, de violência, de preconceito etc., elementos que são traduzidos no próprio ambiente educativo. Pensando por esse viés, compreendemos, por meio dos estudos de Braga (2010a), de Ferreira (2006) e de Louro (1997), que contestar os estudos de gênero na escola é, no mínimo, ambivalente, porque lá estão as questões de gênero e de sexualidade que não podem ser ignoradas e/ou emudecidas.

Isto posto, é preciso considerar a Pedagogia e o currículo como elementos da cultura. Souza (1999), em seu texto intitulado *Gênero e sexualidade nas Pedagogias*

Culturais: implicações para a Educação Infantil, salienta que a Pedagogia não é permeada apenas por domínio de habilidades ou de técnicas, haja vista que ela se relaciona à produção cultural. Isso implica significados, relação de poder e sua relação com subsídios históricos e políticos. Para essa autora, questões de gênero e de sexualidade têm sido pouco discutidas nas escolas, nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação de professoras/es em geral. Ferreira (2013, p. 28) defende que é necessário que os cursos de formação de professores/as promovam a superação das atitudes intolerantes “[...] procurando assim, entender e respeitar a diversidade de valores, crenças, as relações de gênero e as distintas formas de expressão da sexualidade”.

Sobre a não efetivação do trabalho de gênero e de sexualidade na escola – o que representa desafios teóricos e metodológicos –, os estudos de Leite (2015, p. 62) reforçam que “essa dificuldade pode ser consequência da própria formação dos professores e das professoras, durante a qual há poucas – ou, na maioria das vezes, quase nenhuma – oportunidades de debates sobre gênero e sexualidade”. Isso reflete, sobretudo, no exercício da docência, pois, “[...] alguns (mas) educadores(as) acabam por reproduzir estereótipos e oferecer poucas oportunidades para reflexão sobre as questões que envolvem a diversidade, [...]” (FERREIRA, 2013, p. 26), o que se justifica pela omissão, pelo desconhecimento e/ou pela produção e pela transmissão de valores que incidem preconceitos e desigualdades (FERREIRA, 2013). Acrescentamos, aqui, as crenças pessoais religiosas que se refletem nas práticas pedagógicas.

Partindo dessas considerações, defendemos que as temáticas sejam inseridas nos cursos de formação, para que as/os profissionais da educação possam trabalhar na contramão de ideias distorcidas, pautadas no senso comum e nas crenças religiosas, que venham a comprometer as pautas dos estudos de gênero, de sexualidades e de temas que versam sobre os direitos humanos.

5. RELIGIÃO, GÊNERO, SEXUALIDADE E LAICIDADE: REPERCUSSÕES DO PENSAMENTO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO

A defesa de padrões e de práticas normativas (cis) disseminadas em meio à sociedade, principalmente por algumas religiões (a Católica e as Evangélicas⁴⁷), tem alimentado, ainda mais, a aversão em relação às temáticas de gênero e de sexualidade no espaço escolar e no formativo. Isso nos ajuda a entender a interface entre educação, laicidade, gênero, sexualidade e religião, bem como as influências implícitas e explícitas do pensamento religioso no contexto da educação. Partindo desses pressupostos, abordamos, nesta seção, três categorias temáticas: a) Religião: olhares conceituais e as marcas de gênero e de sexualidade; b) Religião, educação, gênero e sexualidade: laicidade posta em questão; c) 'Escola sem Partido': ameaça à educação e às pautas relacionadas aos direitos humanos. Nesse eixo constituído por três categorias, o objetivo é abordar a religião e a sua influência sobre a educação, em especial, aos temas que se voltam às questões de gênero e de sexualidades, pois são esses os aspectos contemplados pelo objetivo de nosso estudo.

5.1. Religião: olhares conceituais e as marcas de gênero e de sexualidade

Capitanio (2014, p. 17) busca sustentação nas compreensões de Berger (2004) para dizer que “a religião é uma instituição extremamente poderosa, pois dá origem a fortes crenças e é o instrumento de legitimação de maior alcance e de maior eficiência para a manutenção de uma ordem socialmente definida [...]”. Para a autora, a religião é uma instituição que se inspira no poder a fim de influenciar e determinar suas expressões e suas linguagens à sociedade. Muito do que pensamos é permeado por valores vinculados ao pensamento cristão. De modo geral, podemos dizer que a religião, por meio de suas práticas normativas, emerge como liderança e força sobre o modo de pensar das pessoas que a seguem. Os estudos de Emmerik (2010), de Pierucci (1997) e de Ortiz (2001) reforçam as reflexões que aqui tecemos. Para esses autores, a religião é um elemento que exerce atuação e representação de força nos espaços de socialização, inclusive nos

⁴⁷ Considerando o pluralismo no campo evangélico, optamos por utilizar o termo Evangélicas.

públicos e nos laicos. Ao instigarmos as/o acadêmicas/o sobre a compreensão conceitual de religião por meio da pergunta **O que é religião?**, tendo como material problematizador o filme **Orações para Bobby**, obtivemos que, para elas/e, as religiões são instituições que seguem doutrinas, crenças, valores, regras e seitas e estão ligadas ao 'divino'.

Religião, entendo por determinadas **seitas**, que pregam determinados conceitos, e, se casos aqueles sujeitos que seguem aquelas determinadas crenças, **determinada instituição não sigam as regras impostas pelos padres e pastores, está fora; é considerado fora da igreja (Participante 1)**.

As religiões são **diversas crenças** que as pessoas seguem, cada um a sua (**Participante 2**).

São crenças. Cada uma possui um **conjunto de regras** próprias e a pessoa que escolhe seguir determinada religião, deve, teoricamente, obedecer a essas regras (**Participante 3**).

São doutrinas que pregam determinadas **crenças e valores (Participante 4)**

É uma opção que cada pessoa faz ao acreditar em **algo divino. Não se leva em consideração que o Deus é o mesmo para todos (Participante 5)**.

A religião é uma forma de **doutrinação (Participante 6)**.

Pensando na religião como instrumento de poder conforme apresenta Capitanio (2014), as compreensões divididas pelas/o acadêmicas/o na abordagem conceitual de religião corroboram tal ideia, pois identificamos nos discursos do grupo a proeminência de interferências do pensamento que advém de crença religiosa. Além das atribuições à religião, em um momento do diálogo, o mesmo grupo nos apresenta alguns aspectos a serem considerados: a) a relação entre religião e arrecadação de dinheiro e a ideia de religião *versus* cristianismo; b) entendimento de religião como verdade absoluta; c) pluralismo religioso.

Por mais que sou evangélica, acredito que a **religião é algo que somente arrecada dinheiro, não sou a favor da religião e, sim, do cristianismo (Participante 7)**.

Religião... uma verdade absoluta... (Participante 8).

Depende, **existem vários tipos de igrejas, vários tipos de religião**. [...] Sempre tem os dois jeitos... tem aquelas igrejas, religião que são super fechadas e não aceitam, que vão discriminar qualquer tipo de diferença e vai ter aquela religião, aquela igreja que vai avaliar aquela pessoa (**Participante 10**).

A primeira ideia apresentada nos trechos anteriores de que “não sou a favor da religião e, sim, do **cristianismo**” demonstra certa ambivalência na medida em que o cristianismo ‘surge’ por meio da construção de uma religião, portanto, de qualquer modo, sustenta-se em uma crença religiosa. Conforme aponta Robbins (2011, p. 17),

o cristianismo é uma religião que concentra uma boa dose de atenção sobre a possibilidade e a necessidade de uma mudança radical. Isso é verdade em vários aspectos. Quase todos os tipos de cristianismo narram sua história como uma ruptura radical em relação ao judaísmo do qual nasceram. A encarnação de Jesus criou uma ruptura na continuidade da história e, assim, o cristianismo representa algo realmente novo no mundo. A escatologia cristã em muitas, embora não todas, as suas formas também se concentra em uma ruptura no tempo (atuando, mais precisamente, no futuro, e não no passado). Finalmente, com a exigência de conversão, o cristianismo tende a exigir uma transformação na história pessoal de quem vive no presente. Várias formas de cristianismo podem apresentar apenas uma ou duas dessas rupturas em sua doutrina e ritual.

Todas as formas de cristianismo são caracterizadas por mudanças radicais. O catolicismo, por exemplo, tem como marca a transformação histórica proveniente do nascimento de Jesus. Diferente da/os evangélicas/os que compreendem a mudança radical a partir da conversão (ROBBINS, 2011).

Para Hervieu-Léger (2008, p. 36), “o Cristianismo desdobra todas as suas implicações ao estender a Aliança à humanidade inteira e não mais apenas ao povo eleito: agora a questão da fidelidade ou da rejeição está submetida à consciência de cada indivíduo”. Nessa perspectiva, considera-se que, mesmo sendo a igreja um instrumento de mediação entre Deus e a humanidade, a salvação é algo pessoal; desse modo, depende da conversão de cada pessoa (HERVIEU-LÉGER, 2008).

A religião como propagadora da “**verdade absoluta**” tem suas raízes históricas. No Brasil, por exemplo, há uma inversão do ponto de vista do conhecimento. Para Emmerick (2010), exemplo disso são as “verdades” consideradas “sagradas”, influenciadas pelo Iluminismo, que deram lugar ao conhecimento racional no contexto da secularização. Nesse cenário, o conhecimento instituído pela religião – até então inquestionável – torna-se questionável (EMMERICK, 2010). O autor pondera que “nas sociedades ocidentais houve um progressivo descrédito das verdades sagradas e reveladas, haja vista a valorização das novas tecnologias criadas pela ciência, bem como o valor desta enquanto

critério de verdade” (EMMERICK, 2010, p. 5). A esse respeito, Lionço (2017, p. 211), ao discorrer sobre a expressão do fundamentalismo em tempos atuais, salienta que, partindo da compreensão histórica, “os Estados, a autoridade de seus governantes e suas formas de governar populações tinham como fundamento a verdade religiosa, não cabendo o dissenso ou oposição sob pena de exclusão ou mesmo extermínio”. Isso explica o que ocorria nas guerras sustentadas pela religiosidade, promovidas por “verdades inquestionáveis”. Nesse contexto, “ganhar uma guerra significava então adquirir o direito de impor a uma dada região e sua população de referência um conjunto de crenças e práticas sociais não passíveis de questionamento” (LIONÇO, 2017, p. 211). Na transição da modernidade, houve avanços significativos relacionados ao questionamento dos discursos, sendo que a “racionalidade científica propõe outra lógica de validade para os discursos, não consentindo mais com o absolutismo da verdade transcendental” (LIONÇO, 2017, p. 211). Portanto, a democracia nos revela o fim do regime teológico-político e da significação do poder de base popular.

O **pluralismo religioso** é representado pela liberdade religiosa, fenômeno proveniente da modernidade, que se relaciona às discussões sobre laicidade. A noção de laicidade, do ponto de vista histórico e normativo, refere-se “[...] à emancipação do Estado e do ensino público dos poderes eclesiásticos e de toda referência e legitimação religiosa, à neutralidade confessional das instituições políticas e estatais [...]” (MARIANO, 2011, p. 244). Incluem-se, ainda, a posição neutra do Estado em matéria religiosa, bem como a tolerância e a liberdade religiosa (MARIANO, 2011). Mariano (2011), ao discorrer sobre o pluralismo religioso no Brasil e a migração da concorrência religiosa para a esfera pública, destaca que, mesmo com a quebra de vínculo entre a Igreja e o Estado, a qual fora efetivada no contexto da República, os privilégios católicos continuaram, assim como a discriminação estatal e religiosa referente às diversas crenças, práticas e organizações religiosas. “[...] agentes públicos e privados, cada qual à sua maneira, discriminaram abertamente os cultos espíritas e afro-brasileiros” (MARIANO, 2011, p. 246).

Para Mariano (2011), nas primeiras décadas do século XX, que correspondem às correntes higienistas, criminológicas e cientificistas, certas pessoas (juízas/es, médicas/os, legisladoras/es, delegadas/os, intelectuais e jornalistas), ao prezarem por uma ordem e por um espaço público moderno, “[...]”

tomaram a Igreja Católica como modelo de religião e de culto religioso e, simultaneamente, como antítese de práticas ‘mágico-religiosas’ espíritas e afro-brasileiras” (MARIANO, 2011, p. 246). Diante disso, no período de 1920 a 1940, as práticas curativas das/os espíritas eram consideradas ilegais, sendo, conseqüentemente, rotuladas de patológicas (MARIANO, 2011).

Os espíritas só conseguiram descriminalizá-las e legitimá-las, após transformá-las forçosamente num culto religioso, culto que se fez reconhecer como tal através da realização de caridade espiritual e assistencial, reproduzindo, a seu modo, uma importante virtude teológica cristã e católica [...] (MARIANO, 2011, p. 246).

Isso porque, antes da década de 1940, a polícia e o judiciário apresentavam olhar de repressão às práticas, aos ritos e aos cultos afro-brasileiros. Por essa razão, pais e mães de santo, como estratégia, reconheceram tais atos como religião, por meio do amparo, “[...] registrando em cartório suas casas e tendas como espíritas em vez de registrá-las como ‘macumba’ em delegacias de polícia [...]” (MARIANO, 2011, p. 246).

Nesse contexto, houve esforços de dirigentes católicas/os para dificultar a expansão dos concorrentes religiosos até o fim da década de 1950, já que, em nome da defesa da nação católica, foi implementada uma política de oposição; por exemplo, as/os evangélicas/os sofriam perseguições. Nos anos de 1953, contexto de expansão de pentecostais e de umbandistas nas classes populares e de espíritas nas classes médias, foi criado o Secretariado Nacional, pela Igreja Católica, o qual visava defender a Fé e a Moralidade (MARIANO, 2011).

Partindo das considerações apresentadas, Mariano (2011, p. 248), considera que “[...] a expansão pentecostal, por meio de seu proselitismo exclusivista, foi responsável pelo estabelecimento da modernidade religiosa no Brasil, ao consolidar a dinâmica pluralista e concorrencial no campo religioso nacional”.

Pierucci (2012) mostra, em seu estudo, que a última década tem evidenciado o crescimento da liberdade religiosa ligada à livre concorrência e, por consequência, o declínio da religião tradicional. O autor declara que

nunca houve tanta liberdade religiosa no Brasil como agora. Nunca antes as religiões foram tão livres para aqui aportar ou aparecer, aparecer no sentido de surgir repentinamente, começar a manifestar-se, ocorrer subitamente, exibir-se, mostrar-se publicamente, fazer-se notar, ser divulgado. Nunca os

profissionais religiosos se sentiram tão livres e à vontade como agora para lutar entre si por todos os meios e a toda hora a fim de assegurar a reprodução ampliada de sua fé. Tudo se passa como se para eles o tempo não pudesse mais parar. Eles só pensam nisto: suas igrejas precisam crescer (PIERUCCI, 2012, p. 87-88).

Como consequência, percebe-se o catolicismo em declínio, o que demarca o cenário atual referente ao campo religioso, no qual se constata uma destradicionalização cultural (PIERUCCI, 2012). No entanto, atualmente, mesmo com o pluralismo religioso, as religiões cristãs têm ocupado lugar de destaque em relação às demais.

Tal predominância acontece também na escola. Sobre isso, recorreremos aos estudos de Menses (2014) que, ao apontar a presença da religião no espaço escolar, chama-nos a atenção para dois aspectos de análise: o desrespeito à laicidade e a forma desigual como as religiões são tratadas na escola por meio da disciplina de Ensino Religioso. “Enquanto algumas, em especial, as cristãs, são exaltadas, outras são reprimidas ou invisibilizadas, o que demonstra o desrespeito às diferenças religiosas e à laicidade da escola” (MENSES, 2014, p. 6).

Os estudos de F. S. Souza (2014), de Rosado-Nunes (2015), de Prandi e Santos (2015), de Giumbelli (2014), de Campos (2015), de S. D. Souza (2014), de Finamore e Carvalho (2006) e de Okin (2008) também nos mostram que as marcas da religião são vivenciadas nos mais diferentes espaços públicos. Na educação, por exemplo, tem angariado visibilidades e, concomitantemente, forças decisivas nos mais variados assuntos inerentes à política educacional. A igualdade de gênero, no PNE (BRASIL, 2014), é um dos direitos que tem sofrido interferência de setores católicos e evangélicos, os quais se colocam contra tal direito e distorcem a proposta do PNE, por meio de escritos e de mensagens midiáticas. “[...] Utilizando-se especialmente do recurso da internet, organizações católicas e evangélicas fizeram diversas campanhas contra a inclusão da diretriz pela igualdade de gênero e de orientação sexual” (S. D. SOUZA, 2014, p. 193).

Percebemos essa afirmação nos relatos das/o participantes, com base no material problematizador **Orações para Bobby** e na questão norteadora semiestruturada **Qual é sua representação sobre a religião?**, que indicaram a **religião** e, conseqüentemente, a **Bíblia** como marcadores de gênero e de sexualidade.

A religião é outra... **A religião também é marcador** de gênero (**Participante 2**).

Tem **sujeito que é excluído da igreja**, não pode participar (**Participante 8**).

As pessoas pensam mais em querer impor suas vontades, porque querem uma sociedade numa visão mais bonitinha, organizadinha, cada um no seu lugar, do que isso, **mas, na verdade, a bíblia é uma coisa que as pessoas usam para defender seu preconceito** (**Participante 12**).

Exatamente, **o homem manipula [a bíblia] da forma que ele quer**, porque, se você for ver lá nos **10 mandamentos, não está falando homem, mulher ou gênero ou qualquer espécie ou qualquer coisa** (**Participante 13**).

O grupo compreende que a religião é uma instituição que demarca lugares, papéis e expectativas para os gêneros. Como exemplo disso, podemos mencionar os **ensinamentos** que meninas e meninos recebem dentro de algumas religiões, assim como a não aceitação da religião em relação à população LGBT.

Porque a menina, dentro de algumas religiões, ela é criada para ser a mãe, para ser a dona de casa e o menino não; é criado para ser machão... saber com que vai trabalhar... (**Participante 3**).

Participo da **igreja católica**, e lá, assim, como posso perceber, esta questão de gênero, **homossexualidade**, a igreja fecha os olhos. Para ela, estes assuntos são **intocáveis** (**Participante 8**).

O fundamentalismo religioso se expressa de forma ofensiva contra os direitos humanos, que foram conseguidos por meio de muita luta e que proporcionaram visibilidade às identidades sexuais (homossexuais, travestis, transexuais etc.). O fundamentalismo, por exemplo, “[...] recusa princípios democráticos seculares em uma era de instabilidade e dispersão das representações, reivindicando o retorno de tradições como preceitos basilares da vida social” (LIONÇO, 2017, p. 209).

Desse modo, Lionço (2017) salienta que o fundamentalismo, ao ser favorável ao combate de estudos que “ameaçam” seus valores em suas expressões culturais, possui um caráter antidemocrático. Atrelada à participação religiosa em defesa da família – a tradicional –, há que se considerar também o campo partidário – os protestos da direita –, em que “[...] as principais questões no tema defesa da família são a luta contra o aborto, a união civil entre pessoas do mesmo sexo e a descriminalização das drogas” (TATAGIBA, 2017, p. 90). Como apresenta essa autora, “a defesa da família e a defesa da ordem caminham de mãos dadas e

requerem um Estado repressivo para manter ou reconduzir as pessoas e as coisas aos seus lugares” (TATAGIBA, 2017, p. 92). Diante desses apontamentos, compreendemos que a sociedade atual se caracteriza por meio dessas observações e dessas ações religiosas e conservadoras partidárias, as quais, como pontua Tatagiba (2017), inibem políticas públicas voltadas à população LGBT, que se torna inviabilizada. “Apesar do marco democrático, há um número notável de violações de direitos das mulheres, das pessoas LGBT, incluindo homicídios motivados por ódio. As atitudes discriminatórias estão sempre relacionadas ao gênero e à orientação sexual [...]” (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 110).

Na sequência, trazemos as observações do grupo em relação ao olhar de aceitação do Papa em relação à população LGBT.

O papa já reconstruiu essa imagem. Ele está aceitando os homossexuais e LGBT (**Participante 14**).

Fala que não é certo homossexuais/LGBT, mas, na verdade, já está aceitando... (**Participante 15**).

Ele [Papa] aceita os **homossexuais** (entre aspas) **como ser humano**, que não pode bater, discriminar, porque é uma pessoa, tem que amar por ser uma pessoa, **mas ele não aceita a questão de ser homossexual** ou LGBT (**Participante 16**).

Em relação ao Papa, o grupo evidencia avanços significativos com a aceitação da população LGBT como seres humanos, mas não no reconhecimento de suas identidades sexuais. Camurça (2017, p. 863), embora não discorra especificamente sobre o olhar do Papa e, sim, da religião, mostra-nos que as frentes Católica e Evangélica, asseguradas pela visão conservadora “[...] contra o que consideravam uma desagregação da moral e dos bons costumes na sociedade brasileira [...]”, têm interferido no campo das políticas públicas ao agirem em oposição às pautas dos direitos humanos, em especial à comunidade LGBT. Para esse autor, a retirada da matéria sobre a descriminalização do aborto no governo Lula, bem como o reconhecimento da diversidade sexual, o recuo da pauta dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos na campanha presidencial de Dilma Roussef exemplificam essas considerações (CAMURÇA, 2017). Incluímos que no contexto atual, com a vitória presidencial do atual governo, com mais ênfase, os discursos anti-gênero e pró-família – assegurados pela bancada da bíblia – acerca

da questão de gênero e sexualidade, têm-se proporcionado ainda mais rejeição e retrocessos em relação às políticas públicas que se voltam aos direitos humanos.

Ainda em se tratando da sexualidade, o conteúdo que segue discute a concepção de **livre-arbítrio**.

Exatamente! Isso não deveria incomodar a sociedade... Em **relação à escolha [sexualidade]**, a primeira coisa que as pessoas esquecem é que, desde o princípio, **Deus, na bíblia, cita o livre-arbítrio. Se ele que é Deus disse que a pessoa pode ter uma escolha, quem somos nós para não deixar essa pessoa escolher (Participante 7).**

Mas esse livre arbítrio é bem direcionado, né? Porque você tem **o livre arbítrio para escolher, mas se você não escolher [caminho certo]...** Caso não ir por ele, **você vai ser queimado no fogo do inferno...** (Participante 8).

Mas é uma consequência, né? Se as pessoas veem que existe **esse caminho [certo] e aquele caminho [errado]**, ela deixa de pensar que essa decisão não depende só da gente... (Participante 9).

Compreendemos que, em muitos aspectos, essa concepção de **livre-arbítrio** é utilizada para **atribuir culpa, culpabilizar** as pessoas por suas ações (modo de viver, orientação sexual etc.), que não se encaixam nas crenças religiosas. Como as/o participantes pontuam nos fragmentos anteriormente citados, existem os caminhos a serem seguidos, com direções diferentes; caso siga o caminho ‘errado’, é uma questão pessoal – a ‘**escolha**’ é de cada pessoa; cada uma terá suas consequências. Isso quer dizer que a ‘escolha’ é algo individual, mas que deve sustentar-se nos preceitos sociais, os quais são interpretados pela religião para justificar, determinar os caminhos ‘adequados’ e ‘inadequados’. Com base nessa linha de raciocínio, pensemos em três questionamentos: **O que seria esse caminho ‘errado’? ‘Errado’ para quem? Qual(is) é(são) o(os) recurso(s) utilizado(s) para justificar e determinar o(s) caminho(s)?**

Para algumas **religiões**, o ‘**caminho errado**’ seria aquele que rompe a heteronorma (cis), ou seja, rompe a concepção de identidade sexual, de família etc. Nesse contexto, as identidades plurais (*gays*, *lésbicas*, *travestis*, *transexuais* etc.) são consideradas ‘desviantes’ de sua própria ‘natureza’, portanto são consideradas ‘inadequadas’. O mesmo acontece com as diversas compreensões de família que fogem ao referencial (cis)heterossexual. Nesse sentido, “o proselitismo religioso põe em risco o pluralismo e a diversidade” (RIOS, RESADORI, 2018, p. 628). Isso ocorre quando,

ao propagar parâmetros de conduta e mensagens que desrespeitam o pluralismo e as diferenças legítimas das sociedades democráticas, seus discursos e ações põem em risco as condições necessárias para o exercício da liberdade, da igualdade e o respeito à dignidade de todas as pessoas e grupos (RIOS; RESADORI, 2018, p. 634).

Assim, intuímos que, como resultado desse olhar binário – ‘certo’ e ‘errado’ –, permeado por significados inerentes à religião, infelizmente, convivemos com diversas barbáries, as quais são **justificadas por meio da Bíblia**; a “Cura Gay” é um exemplo disso. Partindo da lógica dos ‘caminhos’, para a religião e para outros setores conservadores e fundamentalistas, a “**Cura Gay**” seria a tentativa de resgate do caminho ‘errado’ para o ‘certo’. Para Brandão e Lopes (2018, p. 113, grifo nosso), “[...] mesmo após o processo de despatologização da homossexualidade, ainda há muitos profissionais buscando **a cura para homossexuais, travestis e transexuais**”. A “psicóloga cristã⁴⁸” Marisa Lobo é “[...] uma das mais ardorosas defensoras do combate à ‘ideologia de gênero’, tendo protagonizado em anos anteriores a defesa do atendimento clínico psicológico para ‘cura gay’ [...]” (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 112). Respondendo a essa postura, o Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP/PR) pediu a cassação do registro profissional de Marisa Lobo, que está sendo avaliada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP).

Para Brandão e Lopes (2018, p. 113) “a sexualidade causa incômodo desde os tempos do cristianismo pela busca por mudanças nos padrões engendrados pelas normas judaico-cristãs”. Dessa forma, o “ato sexual é visto pela moralidade religiosa como algo perigoso, da qual a única maneira de controlar é por meio de instituições sociais como a família, a heterossexualidade, o casamento monogâmico” (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 113). As tentativas de vivência das sexualidades que não seguem tais configurações são inaceitáveis pelas forças conservadoras, porque o intuito delas é manter os estilos que acoplam sua moralidade. Assim, entendemos que os avanços políticos, legais e constitucionais são, infelizmente, detidos e, com isso, o direito à liberdade sexual⁴⁹ fica comprometido.

⁴⁸ Termo referido por Brandão e Lopes (2018).

⁴⁹ Liberdade sexual “[...] é a capacidade de atuar e de se expressar sexualmente, sem qualquer coação” (RIOS; RESADORI, 2018, p. 629).

A liberdade de orientação sexual pode ser qualificada como liberdade pública, adotando-se o conceito referido, dada a presença de inúmeros instrumentos normativos atribuindo ao Poder Público sua garantia e proteção contra a ingerência de terceiros (RIOS; RESADORI, 2018, p. 629).

Para o grupo da pesquisa, o **'pecado'** é uma consequência do **'erro'**. Ele é uma questão pessoal; cada pessoa **'pagará'** pelo seu, que é considerado, ou não, por Deus.

[...] **A Bíblia fala para ter amor ao próximo... Aceitar o jeito delas...** Tudo isso, tem levar consideração o amor ao próximo. A bíblia também **disse que não vou pagar pelos pecados dela. O que é errado, se Deus vai considerar dessa forma ou não, é uma coisa à parte de cada um (Participante 9).**

Essa representação vai ao encontro de alguns princípios provenientes do cristianismo: “embora a igreja seja concebida como uma instituição mediadora entre Deus e a humanidade, **a salvação pessoal oferecida a cada um depende de sua conversão**” (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 36, grifo nosso). Vejamos o quanto o trecho referente à/ao Participante 9 é impregnado de significação, porque, ao mesmo tempo que expressa a importância do **amor** direcionado ao próximo pela Bíblia – aceitar as pessoas da forma como são –, indica a existência do **pré-julgamento**. Assim, entendemos que justamente por meio desse olhar são propagados os estereótipos, os preconceitos, as discriminações e, em muitos casos, **a violência**. Sobre isso, o próximo fragmento nos informa isto:

É desesperador saber que tem pessoas... que as pessoas se tornaram manipuladoras, **que colocam o versículo de Bíblia como arma** e faz esse tipo de incitação aí... que **tem que bater, tem que matar**, porque as pessoas são diferentes; **a existência dela incomoda (Participante 3).**

Notamos, no trecho anterior, uma menção ao versículo da Bíblia como 'arma' – relação proporcionada pelo grupo em seu sentido conotativo. Essa frase ratifica que esse tipo de conteúdo pode ser utilizado para incitar, incentivar o preconceito, o que também 'mata'. Dessa forma, pontuamos que o significado da expressão “Bíblia como arma”, mencionado pelo grupo, pode ter o sentido de apagamento de vidas, de sonhos, de liberdade, de oportunidade, ou seja, de tudo que envolve os direitos humanos. Para Lionço, Peixoto e Bacci (2019), o contexto atual, marcado pelo

conservadorismo, tem causado retrocessos nas políticas que cuidam dos direitos sexuais e reprodutivos, bem como nutrido a violência contra a população LGBT, que é considerada minoria. Atualmente, os crimes de ódio e os ataques morais contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – pessoas que não reiteram a cisnormatividade – têm sido alarmantes.

Os estudos de Rios e Resadori (2018, p. 631) confirmam isso ao apontarem o olhar das/os fundamentalistas e conservadores que desqualificam os estudos de gênero e de sexualidade. Em suas palavras,

[...] os indivíduos e grupos cujos gênero e sexualidade diverge dos padrões patriarcais e heteronormativos hegemônicos – ou seja que diferem do sexismo heteronormativo – devem receber tratamento diverso daquele que se aplica aos indivíduos e grupos que se adequam a tais parâmetros (RIOS; RESADORI, 2018, p. 631).

Nesse sentido, Rios e Resadori (2018, p. 631), ainda ponderam que

essas experiências, comumente designadas pelos termos sexismo, homofobia e transfobia, implicam discriminação, pois envolvem distinção, exclusão ou restrição prejudicial ao reconhecimento, ao gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais.

Arnt e Júnior (2018), ao defenderem a importância da inserção dos temas de gênero e de sexualidade na escola, salientam que o **respeito** aos seres humanos é primordial, independentemente de suas identidades sexuais e de gênero. Não vem ao caso

[...] discutirmos se é ‘certo’ ou ‘errado’ a não identificação com determinados gêneros, ou vivências sexuais e afetivas, moral ou imoral, talvez seja o caso de pensarmos se o que nós achamos certo e errado deve ser obrigatório para outros sujeitos [...] (ARNT e JÚNIOR, 2018, p. 64).

Outro aspecto exposto pelo grupo refere-se aos apontamentos acerca da representação da submissão feminina, a qual é estimulada socialmente, inclusive pela religião, conforme elucidado o trecho seguinte:

não tem abertura para conversar, explicar o que seja realmente, o que seja os estudos de gênero. **A impressão que se tem é que a religião sempre quer ver a mulher abaixo, submissa e a coisa mudou.** Há, sim, uma resistência que não é pequena; é bem grande (**Participante 1**).

A trajetória das mulheres é marcada por um histórico de invisibilidade e de submissão, características de uma sociedade patriarcal e, conseqüentemente, do olhar machista (SANTIAGO *et al.*, 2012). Essa submissão possui analogia à relação de poder entre os gêneros, bem como possível influência da religião cristã. Assim sendo,

o sistema patriarcal legitimado ao longo da história pela religião cristã, é responsável em grande parte, pelas práticas sociais que naturalizaram o papel da mulher, restringindo-a ao espaço da casa e favorecendo o exercício do poder masculino em detrimento do feminino (SANTIAGO *et al.*, 2012, s/p).

Para essas autoras, considerando o olhar social, o comportamento das mulheres se voltava ao cuidado, à reprodução e à função de mãe. “Durante esta época, nota-se a sujeição da mulher à religião, à sociedade e aos homens, estes que detinham total poder e controlava o meio social, já as mulheres se mantinham no espaço doméstico, sempre dependentes de seus maridos” (SANTIAGO *et al.*, 2012, s.p). Assim, compreendemos que, ainda hoje, de forma explícita e implícita as expectativas e representações de papéis almejadas aos gêneros são refletidas e estimuladas em diferentes espaços institucionais, inclusive no escolar, colocando-se em questionamento a laicidade e a própria educação pública laica.

5.2. Religião, educação, gênero e sexualidade: laicidade posta em questão

Alguns estudos (CAMPOS, 2015; CRUZ, 2015; CUNHA, 2011; CAPITANIO, 2014; MACHADO, 2013) apontam que a educação, mesmo sendo laica, tem sofrido impactos do campo religioso. É crescente a atuação, a participação e a decisão dos atores religiosos no espaço público, o que inclui a educação (CAPITANIO, 2014; MACHADO, 2012; 2013). Aparentemente, existem estratégias dos atores religiosos para evitar o avanço das conquistas históricas relacionadas aos direitos humanos. Os debates envolvendo a elaboração do PNE (BRASIL, 2014) exemplificam essas considerações. Assim, em nossa sociedade, o pensamento do fundamentalismo religioso, constituído por forças e por poderes, opõe-se às ideias democráticas e à laicidade, ameaçando a laicidade do Estado.

Mariano (2011) compreende os conceitos de laicidade e de secularização como polissêmicos. Ainda destaca que o uso do termo secularização cuja base está nas literaturas francesa, espanhola e portuguesa possui afinidades com o termo laicidade e com as suas derivações, como laico, laicização, laicista, que são expressas nas reflexões acadêmicas, bem como nos debates que versam sobre as relações entre religião e política, entre igreja e Estado, entre grupos religiosos e laicos.

Por outro viés, Lionço (2017), partindo do campo da Psicologia sobre a democracia e a laicidade em tempos de fundamentalismo religioso, evidencia que é fundamental entendermos o papel e a intencionalidade religiosa e a sua relação com a educação no cenário político do Brasil, em pleno século XXI. Para tanto, comecemos pela relevância da laicidade.

Conforme assegura Lionço (2017), é por meio da laicidade que ocorre a garantia da ética democrática, portanto ela “[...] é um princípio de organização das práticas do Estado e instituições que interfere na organização social, defendendo incondicionalmente a liberdade de consciência e a liberdade de expressão [...]” (LIONÇO, 2017, p. 211).

Carreira (2016, p. 133) acrescenta que

a laicidade do Estado é um princípio que prevê que as instituições e políticas públicas não podem estar submissas a nenhuma das religiões. Nas sociedades democráticas, a laicidade do Estado é considerada condição fundamental para a garantia dos direitos humanos de todas as pessoas e, em especial, do direito humano à liberdade religiosa e o de não professar nenhuma religião. Por isso, um Estado laico é aquele que está a serviço da garantia dos direitos previstos na Constituição e nas leis construídas democraticamente em um país.

Assim compreendendo, Carreira (2016) defende que o espaço educacional não deve ser contido por olhares fundamentalistas. Nele, as/os profissionais devem trabalhar em “[...] garantia do direito humano à educação de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam as escolas” (CARREIRA, 2016, 133).

Nessa condição, “dizer que a sociedade inteira se laiciza implica que a vida social não é mais, ou tornou-se cada vez menos, submetida a regras ditadas por uma instituição religiosa” (HERVEU-LÉGER, 2008, p. 34). Para a autora, “[...] na modernidade, a tradição religiosa não constitui mais um código de sentido que se impõe a todos” (HERVEU-LÉGER, 2008, p. 34), haja vista que as crenças e a

participação religiosa são assuntos ligados ao campo particular, ou seja, assuntos de opção pessoal.

No entanto, há quem diga que “a laicidade estatal no Brasil não possui força normativa e nem dominação cultural para promover a secularização, ou seja, a laicidade brasileira não tem forças para ‘descatolizar’ o Brasil” (F. S. SOUZA, 2014, p. 134). De tal modo, a religião exerceu influências na sociedade brasileira e a sua presença continua nos diferentes espaços de socialização ditos laicos, em especial nos currículos escolares das instituições públicas de ensino, assim como apregoa Cunha (2011, p. 4): “apesar da crescente secularização em setores cada vez mais amplos da sociedade, a religião está presente na linguagem cotidiana, nas instituições públicas e privadas, no poder político, no ensino público”.

Ranquetat Junior (2012) destaca que os espaços públicos e ‘laicos’ são permeados por marcas implícitas e explícitas do campo religioso, que são representadas por diferentes formas. Assim, essa presença proporciona uma dimensão de valores e uma significação social e cultural, pois

a presença da religião no espaço público não se dá apenas por meio de atores humanos (individuais e coletivos) e discursos, mas também por imagens e objetos. Imagens e objetos que são dotados de agência e assim não me parece ser insignificante sua presença em espaço público (RANQUETAT JUNIOR, 2012, p. 15).

A secularização e a dessecularização são elementos essenciais para que pensemos a sociedade, a religião e a própria laicidade por meio da trajetória histórica. Emmerick (2010), ao abordar a secularização⁵⁰ e a dessecularização⁵¹ com base no olhar contemporâneo, aponta duas compreensões ambivalentes do ponto de vista das/os sociólogas/os da religião. A primeira considera que a secularização se iniciou na contemporaneidade⁵². Pensando a partir da perspectiva de futuro, a sociedade ocidental seria uma sociedade sem religião. Já a segunda compreensão diz respeito ao entendimento de que vivemos o retorno do religioso.

⁵⁰ Para Emmerick (2010, p. 16), a secularização consiste na separação das instituições Igreja e Estado, “em que as verdades reveladas e imutáveis foram, progressivamente, substituídas pela verdade da ciência, do conhecimento científico”. O termo secularização, portanto, evidencia “a perda do controle de territórios por parte da Igreja Católica e a perda de propriedade e do poder eclesiástico” (EMMERICK, 2010, p. 9).

⁵¹ A dessecularização relaciona-se à possível presença da religião nos espaços públicos, colocando a secularização em riscos (EMMERICK, 2010).

⁵² O termo contemporaneidade é utilizado por Emmerick (2010) para fazer referência à época, ao período atual, o qual compreende o século XXI.

Na sociedade contemporânea o religioso tornou-se mais plural e bem mais complexo. Neste contexto, retomar uma discussão e reflexão sobre a teoria da secularização parece-nos fundamental. Isso porque dentre as principais consequências de uma suposta dessecularização, tendo em vista o 'retorno religioso', o fortalecimento de igrejas institucionais e o ressurgimento de grupos religiosos e fundamentalistas, como defendem muito sociólogos da religião, pode colocar em risco direitos e princípios tão caros na sociedade contemporânea pluralista tais como: o princípio democrático, a liberdade de consciência, de crença e de culto, a autonomia individual, refletindo negativamente sobre o postulado da garantia dos direitos fundamentais e dos direitos de cidadania (EMMERICK, 2010, p. 15-16).

Por sua vez, Emmerick (2010, p. 17, grifo nosso) defende que a conceituação de secularização diz respeito à perda de poder da igreja católica. Nesse sentido, “o processo de **dessecularização** se caracterizaria pelo **retorno do religioso**, pelo **fortalecimento de igrejas e dos movimentos religiosos fundamentalistas**”. Nesse contexto, vale ressaltar que tanto a secularização como a dessecularização são projetos inacabados, ou seja, encontram-se em constante movimento.

Rivera (2002) discorre sobre dois conceitos: secularização e sacralização, os quais são representados por processos opostos. Para o autor, “onde não há estado sagrado não há o que secularizar. [...] secularizar é tirá-lo do sagrado e recolocá-lo no mundo. Este sentido de ‘secularização’ leva implícita a ideia de retrocesso ou de perda de espaço do religioso” (RIVERA, 2002, p. 90). Partindo desse entendimento, o autor pontua a existência do confronto entre a ciência (conhecimento) e a religião (mistério).

Ao se falar de secular, identifica-se que os dicionários têm utilizado o termo como sinônimo de leigo (RIVERA, 2002). Para esse autor, são termos com significações diferentes, pois “secular tem um sentido dinâmico, porque é aquilo que sai ou é tirado do campo sagrado, por distinção conceptual ou por expropriação; aquilo que ganha autonomia em relação ao sagrado e recupera seu estado comum” (RIVERA, 2002, p.91). Por outro lado,

‘leigo’ é um estado, o estado comum não religioso, mas não necessariamente como resultado de oposição ao sagrado. A secularização pode entender-se como processo que avança tirando terreno do sagrado. ‘Leigo’ pode ser aquilo que nunca adquiriu caráter sagrado (RIVERA, 2002, p. 91).

Para Camurça (2017), o conceito de laicidade não é único⁵³ e estático; é polissêmico. Por isso, possibilita pontos de vistas diferenciados que se expressam de acordo com os segmentos de disputa entre os diferentes grupos – religiosos e laicos –, os quais são permeados por conflitos, por negociações e por interpretações, principalmente em relação às pautas relacionadas aos direitos humanos e à cidadania.

Em se tratando da relação entre Estado, esfera pública e as religiões no Brasil, Camurça (2017) apresenta dois exemplos que evidenciam movimentos ambivalentes. O primeiro diz respeito a “iniciativas de forças laicistas no sentido de reverter presenças religiosas no Estado consolidadas ao longo dos anos [...]”. No segundo, há “novas ações provenientes das religiões” cujo objetivo é “[...] se apropriar de espaços ainda não ocupados no domínio público” (CAMURÇA, 2017, p. 860). Além desses movimentos, outro fator apontado por Camurça (2017, p. 865) é a presença de símbolos religiosos nos espaços públicos e laicos, sendo que

existe uma presença histórica e naturalizada de crucifixos em escolas, universidades, tribunais e parlamentos testemunhando centenas de anos de presença católica no aparelho estatal. Além disso, assiste-se na atualidade o recrudescimento da entronização de novos símbolos religiosos no espaço público.

Mediante isso, religiosas/os católicas/os e evangélicas/os fazem uso da mesma compreensão para justificar a apropriação do espaço público por meio de crucifixos e de Bíblias. Para elas/es, tal atitude é ‘normal’, já que entendem que tais símbolos são universais, representam valores à humanidade e independem da crença religiosa de cada um (CAMURÇA, 2017).

Com base nos estudos apresentados, percebemos que, em pleno século XXI, a secularização é algo a se pensar, haja vista que, mesmo com a separação entre Estado e Igreja, esta ainda influencia – direta e indiretamente – os espaços públicos e laicos. A interferência religiosa na educação é um claro exemplo disso, o que coloca a laicidade do Brasil em risco. Com base no material problematizador ***Orações para Bobby*** e na questão norteadora **a religião tem influência**

⁵³ “A partir da crítica à concepção teleológica e eurocêntrica da noção de secularização, e, por consequência, da de laicidade enquanto um modelo único [...]”, atualmente, os enfoques sobre tais conceitos têm respeitado a pluralidade, pois consideram “[...] contextos nacionais e civilizacionais, ritmos, trajetórias singulares pelos quais a relação entre religião, modernidade e esfera pública vem se estabelecendo” (CAMURÇA, 2017, p. 856).

direta/indireta sobre as questões de gênero e de sexualidade?⁵⁴, o grupo participante da pesquisa apresentou relatos que sugerem que há interferência da religião sobre a sociedade, em especial sobre os estudos de gênero, de sexualidade e de outros assuntos vinculados às pautas dos direitos humanos. Isso, certamente, reflete-se no campo da educação.

Eu acho que a religião reprime um pouco a questão do gênero e das diferenças, porque há um preconceito muito grande, principalmente por pessoas que são muitas religiosas. Para elas, não entra na cabeça essa questão das diferenças de gênero. Para elas, ou é menina ou menino, tanto é que tem gente que posta no **Facebook**: na minha casa, não há '**ideologia de gênero**', sendo que **nem existe uma ideologia de gênero**. Acho que é uma relação meio assim... (**Participante 1**).

Na verdade, **não aceita esse tipo de pessoas [LGBT] como seguidoras da igreja** (**Participante 2**).

As falas das/o participantes expressam que a religião reprime as questões de gênero e as diferenças, porque há preconceito por parte das pessoas que são religiosas; conseqüentemente, as pessoas (LGBT) não são aceitas como seguidoras da igreja. Para Lionço *et al.* (2018), o termo 'ideologia de gênero' tem sido utilizado por alguns grupos de religiosas/os como ferramenta de poder para disseminar pânico à população e justificar seus ataques cuja origem é a oposição aos estudos de gênero e de sexualidade.

A presunção de que o mundo assiste à propagação de uma 'ideologia de gênero' foi originalmente acionada por autoridades eclesiais católicas para promover um clima de pânico moral em torno a uma iminente ruína moral da civilização humana, tendo sido, em seguida, apropriada por fundamentalistas religiosos/as neopentecostais (LIONÇO *et al.*, 2018, p. 601).

Essas/es fundamentalistas defendem a manutenção de práticas, de valores e de padrões que foram impregnados ao longo da história e que, inclusive, são refletidos atualmente. Novamente, citamos, como exemplo disso, a concepção de família, que está sempre relacionada à heterossexual (cis), a qual é tida como referência. Assim sendo,

⁵⁴ Mediante esta pergunta, apresentamos outra instrução que dependia da resposta dada ao questionamento: se sim, explique. Se não tem, explique também.

'Teoria de gênero', 'ideologia de gênero' e suas variações não são meras locuções. São sintagmas neológicos fabricados na forma de *rótulos* e *slogans* políticos e, enquanto tais, tendem a funcionar como estandartes, sinais de adesão, pontos de referência na construção e na atuação de grupos de mobilização (JUNQUEIRA, 2018, p. 459).

Desse modo, partindo de algumas questões norteadoras (**Existe relação de resistência entre os estudos de gênero e a religião? É possível explicar detalhadamente?**) e do filme *Orações para Bobby*, utilizados para problematizar a discussão, a resistência da religião em relação aos estudos de gênero é anunciada pelo grupo em praticamente todos os momentos do debate.

Há muita resistência por parte das religiões sim. 90% dos religiosos não aceitam os temas de gênero. Se falar que estuda gênero, os religiosos vão te olhar como se a gente fosse de outro planeta. Vai te julgar! Igual, eu estou desenvolvendo um **Projeto de Iniciação Científica**; quando as pessoas perguntam o que eu estudo, eu falo que é gênero, elas parecem que pensam assim, pela cara que fazem: nossa, essa pessoa aí já é **perigosa (Participante 3)**.

[...] Então, quando você fala de gênero, já pensam na sexualidade e tudo mais. Elas não sabem distinguir também. Ficam assustadas. Por isso que existe tanta resistência e tanta polêmica por parte de religião (**Participante 5**).

Há muita resistência... Essa questão da pessoa se incomodar com o outro é muito presente. **Para a religião, é muito perigoso quando se fala de gênero, mas o gênero não tem só a ver com a sexualidade (Participante 4)**.

Para Martino (2012), atualmente, a religião se mantém presente nos espaços públicos. Nesse sentido, Rosado-Nunes (2015) apresenta que há influência do pensamento religioso nos espaços escolares. Isso, em nossa compreensão, pode dificultar as propostas de trabalho com gênero e com sexualidade. A retirada de assuntos que tratam de direitos humanos (como o gênero e a sexualidade) dos Planos Nacional, estaduais e municipais, bem como a tentativa de efetivação do ESP são exemplos de intervenções negativas de grupos conservadores cristãos na educação (FURLANI, 2016). Além disso, em certas decisões de políticas educacionais, “[...] grupos religiosos, especialmente católicos e evangélicos, foram os atores fortemente ativos [...]” (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1241). Brandão e Lopes (2018) reforçam que as barreiras encontradas para a aprovação do PNE e, conseqüentemente, dos planos estaduais e municipais relacionam-se às menções de gênero e de orientação sexual nesses documentos.

Na concepção de Brandão e Lopes (2018), alguns grupos sociais e políticos que se posicionaram contra os estudos de gênero e de sexualidade no espaço da escola, argumentando que tais assuntos seriam da ordem do privado, por entenderem assim, consideraram e ainda consideram que tais temáticas devem ser discutidas no espaço familiar e não no escolar – oposto do que é defendido por nós. Essas percepções nos chamam a atenção, pois, além de serem proporcionadas pela religião, também são fruto de outros elementos que tangenciam o campo político – para sermos mais específicas, o da direita conservadora. Conforme apontam Brandão e Lopes (2018, p. 102, grifo nosso), são “[...] **partidos e forças conservadoras de direita interessados em retroceder** as conquistas sociais em diversos campos como saúde, educação, **direitos humanos** [...]”. Nesse sentido, as autoras ponderam que “o atual cenário de retrocesso político instaurado no Brasil coloca em risco vários avanços sociais no campo da afirmação dos direitos das mulheres e da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais/transgêneros (LGBT) [...]” (BRANDÃO, LOPES, 2018, p. 102). É certo que essa realidade só tende a propagar a desigualdade de gênero, os preconceitos e, conseqüentemente, a violência.

No entanto, um aspecto a ser ponderado refere-se ao grupo *Católicas pelo Direito de Decidir*, que tem se apresentado resistente em relação às concepções que são defendidas por elos fundamentalistas e conservadores propagados pela direita ultraliberal. O grupo luta pela promoção dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e, devido a esse posicionamento, foi perseguido por algumas instituições religiosas – via instrumentos jurídicos –, cujo objetivo alude à retirada do nome católicas⁵⁵ do movimento pela garantia de direitos às mulheres.

Ao contrário do que defendem alguns grupos conservadores – que se colocam em oposição aos estudos de gênero e de sexualidade –, corroboramos a seguinte compreensão de Brandão e Lopes (2018, p. 102), que “o debate sobre gênero e sexualidade na escola pode diminuir o machismo e a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado

⁵⁵ Informações encontradas nos seguintes endereços: 1) <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/10/27/tribunal-de-justica-de-sp-proibe-ong-catolicas-pelo-direito-de-decidir-que-defende-aborto-legal-de-usar-catolicas-no-nome.ghtml>. 2) <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/10/28/ataque-as-catolicas-pelo-direito-de-decidir-e-ensaio-para-estado-teocratico.htm>. Acesso em 06 de Julho de 2021.

do convívio com diferenças socioculturais”. Em contrapartida, a **resistência** a esses estudos fortalece as desigualdades e as expressões de violências, as quais se refletem em diversos espaços, incluindo a própria escola, conforme já apresentamos com respaldo nos estudos de Brandão e Lopes (2018), defensoras dos direitos humanos.

Nas falas das/o participantes, observamos que há grande **resistência religiosa aos estudos de gênero e de sexualidade**. De forma unânime, o grupo assinala que a religião de matriz cristã tem sido um entrave aos estudos de gênero e de sexualidade. Apresentamos, a seguir, partes do debate que, além dessas compreensões, destacam como a igreja tem abordado, compreendido os temas de gênero e de sexualidade. Para isso, utilizamos estas perguntas norteadoras: **como a religião aborda a sexualidade? O que as igrejas dizem sobre os estudos de gênero? Diante da posição da igreja em relação a esse tema, qual é a sua opinião?** Como resultado, obtivemos que o olhar da religião se volta à proibição e à distorção dos estudos de gênero e de sexualidade. Isso se relaciona a preceitos heteronormativos predominantes na sociedade. O grupo menciona que a religião aborda a sexualidade e o gênero como algo ‘ruim’ e contrário aos preceitos de Deus e da família, ou seja, a instituição religiosa vê os estudos acerca desses temas como tabus.

A religião aborda a sexualidade e o gênero como algo ruim e contrário aos preceitos de Deus. A igreja é contra os estudos de gênero; **para os religiosos, homem nasce homem e mulher nasce mulher. Não é certo trocar de gênero segundo eles.** Em minha opinião, os estudos de gênero não influenciam as crianças, apenas ajudam elas a saber, respeitar o próximo (**Participante 1**).

A religião nega a sexualidade e o gênero,...., porque não aceita os diferentes dos padrões da sociedade, como a família entre dois homens ou duas mulheres ou um transexual, bissexual, gays e lésbicas. A igreja contribui para o conservadorismo, não aceitando outras formas de ser, porque vê essas formas de ser como um pecado (**Participante 3**).

São dois temas delicados e intocáveis pela igreja. A igreja determina o que espera de seus fiéis e seguidores, não abre portas para tais questões da sociedade. **Prega-se apenas o que está escrito na bíblia.** Na minha opinião, a igreja deveria discutir sim as questões de gênero. Fechando os olhos, como ela tem feito ultimamente, só tende a perder fiéis (**Participante 5**).

Com o intuito de favorecer as questões de cunho moral e privado, é crescente a intervenção de grupos religiosos por meio de olhares conservadores sobre os

temas que permeiam os direitos humanos, como gênero, sexualidade, descriminalização do aborto, união civil entre pessoas do mesmo sexo, adoção de crianças por casais homossexuais etc. A atuação de atores religiosos no campo da política, evidenciando, novamente, a relação da religião com a política, ajuda-nos a entender esse contexto. São notórios “a ampliação da presença de líderes religiosos no Legislativo [...] e o interesse tanto pelas concessões de canais de televisão e de rádio, quanto pelas parcerias com as agências governamentais na área da ação social” (MACHADO, 2012, p. 34). Desse modo,

a grande resistência às mudanças nas questões relacionadas ao aborto e à homossexualidade também é confirmada, com os estudos indicando um ‘ativismo conservador’ na sociedade civil e uma forte reação dos parlamentares cristãos no Congresso Nacional às demandas dos movimentos feministas e LGBTT. A maioria dos evangélicos atua na Frente Parlamentar Evangélica e na Frente em Defesa da Vida e tenta barrar qualquer iniciativa dos movimentos sociais que possibilite o desenvolvimento de uma moral sexual laica ou descolada da moral cristã (MACHADO, 2012, p. 38).

Em tempos de resistência, a distorção de informações sobre o tema de gênero pelos grupos conservadores tem sido alarmante; para isso, eles usam como pretexto o pensamento que grande parte da população tem sobre família ideal – que é tradicional e conservadora. Diante desse panorama em que se expressam pensamentos que transgridam as abordagens de gênero e de sexualidade com base científica, entendemos a escola como elemento relevante na formação humana, já que ela pode e deve problematizar e desconstruir estereótipos sociais, trabalhando cientificamente as questões de gênero e de sexualidade – que, infelizmente, ainda são vistas como tabu e/ou algo negativo, principalmente por aqueles que seguem os princípios religiosos. Para Lionço (2017, p. 209), o fundamentalismo religioso, por meio de sua força, opõe-se aos preceitos democráticos, uma vez que

[...] afirma a necessidade de defender valores tradicionais relativos à família heteronormativa e monogâmica presumida sagrada, à concepção do papel social de homens e mulheres e à suposta decência das práticas sexual restrita a ideais familistas de procriação.

Além do mais, a igreja não tem sido um ambiente acolhedor: ela é **moralista** e **extremista**. Isso é relatado pelas/o acadêmicas/o, conforme evidenciam estas falas:

Para mim, **a religião é muito moralista**. As pessoas escolhem o que querem seguir ou ignorar. Igual, padre fala que tem na bíblia várias partes de morte, assassinato. A bíblia é cheia de violência, coisas erradas, principalmente o velho testamento. E as pessoas que pregam não veem isso, só falam o que convém a elas (**Participante 15**).

Este real problema das igrejas hoje em dia: elas **são muito extremistas**; ou é isso ou é isso [...]” (**Participante 16**).

Igualmente ao pensamento expresso pelo grupo, Lionço (2017, p. 212, grifo nosso) destaca que “o fundamentalismo religioso é expressão de forças políticas **conservadoras extremistas** que utilizam as polarizações morais para fins de demarcação de nichos eleitorais”. Com isso, os projetos de cunho político se baseiam no enfraquecimento do Estado de direitos e na manutenção da desigualdade social (LIONÇO, 2017). Como resultado, a nosso ver, há o silenciamento de situações de preconceitos, de discriminações e de violências contra a população LGBT.

Outro dado evidenciado em nossa análise é a relação de ambivalência (ou não) entre religião e ciência, principalmente a que estuda gênero e sexualidade. Tal característica anuncia a (im)possibilidade de ser religiosa/o e defender pautas de gênero concomitantemente. Ao iniciar a conversação, o grupo deixa transparecer a compreensão de que não é possível ser religioso e discutir gênero:

Tem gente que acredita em Deus e outros não. Não pode ir junto aos dois [religião e gênero] (**Participante 19**).

Com base nesse pensamento, perguntamos ao grupo se havia a possibilidade de ser religiosa/o e discutir, defender pautas de gênero e sexualidade. Para isso, questionou-se o seguinte: **é possível ser religiosa/o e defender, trabalhar pautas sobre gênero e sexualidade? Explique detalhadamente**. Em um primeiro momento, chamou-nos atenção a seguinte fala:

No meu ponto de vista, quem é realmente religioso pode até trabalhar sobre gênero e sexualidade e respeitar, mas não vão defender que seus filhos troquem de gênero ou gostem de pessoas do mesmo sexo (**Participante 2**).

Nessa fala, aparentemente, as/o participantes nos mostram que pode, de certa forma, existir o trabalho sobre gênero e sexualidade, desde que a defesa se

faça em torno da heteronormatividade (cis), em se tratando da identidade de gênero e da sexualidade. Isso nos mostra que, pode-se discutir gênero no combate às violências, mas quando se trata das sexualidades, em especial, a homossexualidade masculina, tais discussões são limitadas. Percebemos que, infelizmente, foi esse o discurso amparado por várias pessoas na atual eleição presidencial de (2018)⁵⁶. Nesse caminho, destacamos outro fragmento:

É possível se a pessoa estiver disposta a ignorar certos dogmas religiosos. Ou se ela seguir uma religião que não condena esse tema (**Participante 5**).

O relato proferido por uma/um participante confirma as considerações elencadas no trecho anterior de que existem alguns valores culturalmente constituídos pela religião que fortalecem a resistência ao estudo de gênero e de sexualidade. Em oposição às ressalvas apontadas, no desenvolvimento da conversa, as/o mesmas/o acadêmicas/o dizem acreditar na possibilidade de ser religiosa/o e adotar, simultaneamente, uma postura de defesa às pautas de gênero e de sexualidade, inclusive apresentando indícios de restrições, de representações e de estratégias utilizadas para justificar seus posicionamentos.

Eu acho que é possível sim, porque você estará mostrando às pessoas que existe diversidade e que conviver com elas... É preciso discutir estas questões, pois elas estão presentes no nosso dia a dia (**Participante 9**).

Acredito que qualquer religioso pode e deve discutir temas como gênero e sexualidade, pois isso não vai interferir, como muitos pensam, na constituição familiar de cada pessoa. Sou religiosa e defendo a discussão de qualquer tema que possibilite a melhor convivência da sociedade. Além disso, é por meio dessas discussões que muitas pessoas percebem que vivem em condições de abusos de qualquer natureza, se conscientizam, denunciam e passam a viver com maior dignidade. Não se deve misturar as coisas. A religião não vai acabar, ou seja, as pessoas não vão deixar de seguir seu Deus por discutirem temas como sexualidade e gênero em qualquer esfera da sociedade (**Participante 11**).

É possível. A pessoa que se diz religiosa tem a obrigação de respeitar as diferenças dos outros. Eu, por exemplo, não concordo com certos aspectos envolvendo gênero, porém respeito. Os religiosos deveriam fazer o mesmo, mas nem sempre isso acontece (**Participante 6**).

No meu ponto de vista, sim. Eu mesma tenho minha religião e defendo as pautas de gênero e sexualidade e estou começando a caminhar com uma pesquisa nesta área; no entanto, ainda sou leiga no assunto e tenho muito

⁵⁶ À época, discursos sobre o falso 'kit gay' e as falsas notícias circularam nas redes sociais, tornando os Estudos de Gênero um campo 'perigoso'.

que aprender. Acho [...] sim que é possível ser religiosa e defender estas pautas fundamentais (**Participante 10**).

Sim, as pessoas devem ter consciência e procurar **conhecimentos sobre os dois** [religião e gênero/sexualidade] (**Participante 8**).

Notamos dois pontos nas falas anteriores: o **pertencimento religioso** das/o acadêmicas/a e a **defesa dos estudos de gênero e de sexualidade**. Esse panorama revela o aspecto da **subjetividade**, que é expressa pela autonomia do grupo diante de suas crenças religiosas. Entendemos, com base no conteúdo enunciado pelo grupo, que o fato de ter uma religião não significa seguir suas crenças à risca; elas podem ser ressignificadas, selecionadas e/ou até descartadas. Esse aspecto é retratado por este fragmento:

Como eu falei, você tem que manter a fé em Deus. E o negócio, em questão da religião, fechar os olhos para algumas coisas, porque, esse dia, vi um vídeo que me chocou. O padre estava dando a hóstia na boca de todo mundo e, quando chegou a vez da mulher negra, ele pegou, parou e olhou e deu para ela pegar na mão. Mas não pode esquecer que a igreja é feita, é constituída por homens como a gente (**Participante 11**).

No fragmento acima, quando discorre sobre a negação do padre em dar a hóstia na boca de uma mulher negra, colocando-a em sua mão, revela-nos as hipocrisias com as quais algumas instituições religiosas convivem e que muitas vezes são encobertas como um pretexto para a manutenção da doutrina cristã.

Assim, compreendemos que, ao se apropriar das crenças que lhe convêm, adentramos no campo da **autonomia**, que entendemos como “[...] a condição, de uma pessoa ou coletividade, para determinar ela mesma a lei ou leis à qual se submete [...]”. O indivíduo autônomo não é aquele que vive sem regras mas aquele que obedece regras por ele escolhidas” (RIVERA, 2002, p. 92-93). Tal conceito se difere da heteronomia, que se refere às leis externas às quais as pessoas se submetem, tirando, assim, o seu direito de reflexão e de questionamento (RIVERA, 2002). Para o autor, “uma das características, talvez a mais importante, **da secularização, é o ganho de autonomia a respeito da interpretação religiosa** do mundo, e mais especialmente, a respeito da instituição religiosa” (RIVERA, 2002, p. 93, grifo nosso). Além da autonomia, como características da religião na modernidade, temos a individualização e a subjetividade das crenças e das práticas (HERVER-LÉGER, 2008). Isso representa, segundo Herver-Léger (2008, p. 42), o

“[...] enfraquecimento do papel das instituições guardiãs das regras da fé”. Para a autora, a “[...] ‘perda de regulamentação’ aparece principalmente na liberdade com que os indivíduos ‘constroem’ seu próprio sistema de fé, fora de qualquer referência a um corpo de crenças institucionalmente validado (HERVER-LÉGER, 2008, p. 42). Assim sendo, a representação das crenças se constitui por meio da diversificação das bricolagens. A autora considera que

nem todos os indivíduos dispõem dos mesmos meios e dos mesmos recursos culturais para produzir seu próprio rol de crenças. A bricolagem se diferencia de acordo com as classes, os ambientes sociais, o sexo, as gerações (HERVER-LÉGER, 2008, p. 47).

Compreendemos que, certamente, há influência da religião na formação das pessoas, inclusive, na das/o próprias/o participantes dessa investigação, uma vez que a privatização da crença não significa a perda da crença social, pois as religiões mantêm uma identidade social. “Seria um erro considerável deduzir [...] que as instituições tenham perdido, ou estejam em vias de perder, toda capacidade de contribuir na formação de identidades sociais” (HERVER-LÉGER, 2008, p. 51). A esse respeito, Fontanella (2018) pontua, como resultado de seu estudo, que, mesmo com cenário de enfraquecimento da religião, a religiosidade ainda se constitui como elemento importante na identidade das/os jovens.

No entanto, é inegável, nas representações das/o acadêmicas/o, a subjetividade e a individualizações das crenças, quando apontam, por exemplo, que é preciso manter a fé em Deus e fechar os olhos para algumas questões que envolvem a religião. Isso significa que, pelo fato de ter fé ou de pertencer à determinada religião, não quer dizer que, necessariamente, a pessoa concorda com os princípios e os olhares daquela religião em sua totalidade. Fontanella (2018, p. 78) acrescenta que “[...] os jovens constroem a crença à sua maneira, não necessariamente atendendo a todas as orientações de sua Igreja”. Na sequência, trazemos frases do grupo que apontam a relação entre crença e ciência. Vejamos:

[...] a escola está tentando ensinar as crianças a se colocar no lugar do outro, mas me parece que a igreja está o contrário; a igreja está falando que não e os professores estão lá falando que sim... aprender a respeitar o outro (Participante 6).

Que nem no filme, padre questionou que a Bíblia foi escrita por pessoas mortais. Diz que não foi Deus que escreveu a Bíblia; foram os homens que

escreveram a Bíblia... **Não sei vocês, mas eu entro em conflito direto... A gente tem a fé e se depara com questões [gênero] que fica meio maluco... (Participante 10).**

As considerações anteriores sinalizam situações de **conflito**, de **interpretação** e de **observação** por parte das/o acadêmicas/o. Tais falas refletem o processo de individualização de crenças ligadas às vivências da universidade e da escola. Os estudos de Fontanella (2018) e de Pátaro e Frank (2018), mostram que a vivência na universidade tem proporcionado às/aos jovens novas visões sobre o campo religioso. Nesse sentido, as/os estudantes “[...] fazem escolhas, experimentações, mudam de religião, misturam crenças e dialogam com o conhecimento científico” (FONTANELLA, 2018, p. 76). Assim sendo, mesmo com a separação entre a religião e a ciência por meio do amparo legal, os estudos de Fontanella (2018, p. 104) apontam que “o sagrado, assim como seus operadores institucionais, não está margeado da constituição das identidades dos indivíduos”. No entanto, ressalta a autora que, embora a religião continue influenciando as pessoas, atualmente, essa interferência está enfraquecida.

Não é o descaso em relação à crença que caracteriza a sociedade atual, mas sim a baixa capacidade por parte das Igrejas para gerir essa crença, dado que essa modernidade religiosa se caracteriza por uma tendência à individualização e à subjetivação das crenças (FONTANELLA, 2018, p. 70).

Assim sendo, a autora salienta que “podemos conjecturar a respeito da **influência da Universidade neste movimento de enfraquecimento da religião**” (FONTANELLA, 2018, p. 71, grifo nosso). Isso acontece graças ao desenvolvimento da criticidade proporcionado pela referida instituição (FONTANELLA, 2018).

5.3. ‘Escola Sem Partido’: ameaça à educação e às pautas relacionadas aos direitos humanos

A educação, quer seja escolar, quer seja universitária, é fundamental para o desenvolvimento humano. Pensando dessa maneira, perguntamos o seguinte: em que medida uma educação passiva, opressora e alienante, como defende o Escola sem Partido, pode contribuir para a formação e a emancipação das/os estudantes?

A educação vem sofrendo impactos da política e do campo religioso (LIONÇO, 2017; BRANDÃO; LOPES, 2018). Para elucidar isso, pensemos no Projeto de Lei Escola Sem Partido, que evidencia possíveis retrocessos, desafios educacionais e limitações da função da escola e do papel das/os professoras/es para com o ensino e a aprendizagem, que são o objetivo primordial da educação escolar, que, por sua vez, é um direito constitucional. Defendemos que a escola, como espaço de formação, além de ensinar a ler, a escrever e a contar, precisa, também, propiciar a reflexão às/aos alunas/os. É necessário que a escola eduque para a criticidade e não para a alienação, a opressão e a passividade, como sugere o referido PL e toda a conjuntura política que o permeia (PENNA, 2017; FREITAS, 2017; MANHAS, 2016).

O ESP surgiu em 2004, quando foi instituído por Miguel Nagib, advogado e ex-procurador do estado de São Paulo. A princípio, o ESP não foi visto como elemento de preocupação e de ameaça à educação, haja vista que não tinha força de adesão para sua consolidação (PENNA, 2017).

Embora disseminando, justamente, tais discursos anticomunistas, caracterizou-se, inclusive, pelo seu caráter risível e ultrapassado e pela centralidade em seu fundador, o advogado constitucionalista e ex-procurador do Estado de São Paulo, Dr. Miguel Nagib, ferrenho defensor da intervenção dos genitores na educação escolar dos filhos (POLIZEL; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 319).

No cenário de aprovação dos Planos Educacionais, no período de 2014 e 2015, o movimento ESP ganhou força expressiva, motivada pela adesão religiosa, ou seja, pelos movimentos ‘Pró-vida’, ‘Pró-família’, ‘Cristãos contra a ideologia de gênero’ etc. cujos participantes são pessoas contrárias aos estudos de gênero, de sexualidade e de visibilidade LGBTTQIA⁵⁷ (POLIZEL; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018). Nesse contexto, “[...] as metas referentes aos gêneros foram retiradas do Plano Nacional de Educação e de muitos planos estaduais e municipais sob a alegação de que o Estado não deveria compactuar com uma ideologia híbrida comunista e pró-gênero” (POLIZEL; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 320).

Para Penna (2017), o conteúdo do ESP é ambivalente à legislação educacional existente e sua linguagem se aproxima do senso comum, ou seja, o PL

⁵⁷ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Queer, Questionadores/as, Indecisos/as, Assexuados/as e Aliados/as.

não apresenta fundamentos legais. Nesse projeto, os discursos disseminados revelam uma imagem negativa em relação às/aos docentes, que são chamadas/os de ‘doutrinadoras/es’, de ‘corruptas/os’ e de ‘destruidoras/es’ da família, da moral e dos bons costumes; são entendidas/os, portanto, como ‘ideólogas/os de gênero’ (POLIZEL; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018). Nesse sentido, a ideia do ESP é desqualificar a/o professora/r (PENNA, 2017), que é chamada/o – de doutrinadora/r. Diante dessa (in)compreensão propagada pelo referido PL, há a proposta de proibir a prática de “doutrinação política e ideológica” em sala de aula (PENNA, 2017). No entanto, “em nenhum momento do projeto, eles definem o que seria essa tal ‘doutrinação política e ideológica’” (PENNA, 2017, p. 37).

Em relação ao nome atribuído ao PL (Escola Sem Partido), Polizel, Oliveira e Carvalho (2018, p. 327) afirmam o seguinte:

embora sua nomeação traga o sintagma ‘Sem Partido’, é importante destacar que o movimento alinha-se a partidos que representam uma mesma base de governo, [...] este encontra-se alinhado a partidos [...] como PMDB, DEM, PEN, PDT, PTN, PSD, PP, PSC, PV e PSDB.

Desse modo, o PL, por meio da visibilidade e da instrumentalização do ensino, tem sua intencionalidade vinculada a fins políticos, ideológicos e partidários (ALGEBAILLE, 2017); assim sendo, o ESP é tendencioso e totalmente negativo para a educação (PENNA, 2017; POLIZEL; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018).

Conforme as questões (**O que é o Escola Sem Partido? Qual é a sua opinião sobre? Como você avalia esse projeto no espaço da educação escolar?**) e o filme (***Orações para Bobby***), norteadoras do debate, de modo geral, constatamos que as/o participantes veem o ESP como inadequado, perigoso, doutrinador e repressivo, o qual poderá interferir no objetivo da escola: ser um espaço educativo, reflexivo e crítico.

A escola, nesse projeto, perde o teor de educadora, de aluno reflexivo, ter consciência de tais assuntos [gênero e sexualidade], tornando só a escola de instrução (Participante 4).

Vai ter só português, matemática, essas disciplinas. **Vai perder a criticidade que já é muito pouco. Já é pouco o pensamento crítico na escola e já querem tirar esse pouco que tem.** As pessoas vão aprender conhecimento científico sem a ética e reflexão... A pessoa interpreta do jeito que lhe convém, **não da forma correta (Participante 5).**

Escola Sem Partido, na minha visão, é muito perigoso, porque, a meu ver, como uma escola sem partido vai formar o cidadão ético e que luta pelos seus direitos e deveres? Então, a sociedade vai se tornar um verdadeiro caos (**Participante 6**).

Um movimento irracional, né? Porque nós estamos tentando evoluir. A gente dá um passo para frente e tem gente dando dois **passos para trás** (**Participante 7**).

Sobre as considerações apresentadas anteriormente, buscamos respaldo em Freitas (2017) que aponta que o ESP defende uma ‘falsa’ formação⁵⁸, haja vista que não proporciona a construção de sujeitos autônomos e críticos e tira, totalmente, a autonomia do exercício pedagógico da/do docente, uma vez que

pela força da lei um professor pode ser incriminado caso se associe sua prática docente a algum tipo de doutrinação – termo ainda não definido pelos proponentes desse projeto. [...] esse modo de enxergar a prática docente está alinhado a uma visão de formação como algo puramente técnico, voltado apenas para a manipulação das coisas na esfera do trabalho (FREITAS, 2017, p. 3).

Outro aspecto defendido pelo PL é este: os conteúdos/assuntos devem ser direcionados pela/o professora/r de forma ‘neutra’, sem apresentar qualquer tomada de posição em relação ao que está sendo trabalhado em sala e sem propiciar debate de ideias entre as/os estudantes. Com a aplicação de tais preceitos, teríamos uma educação meramente técnica, que não apresentaria riscos às ideias conservadoras (FREITAS, 2017). Sendo assim, o ESP se refere à orientação de políticas voltadas ao trabalho, que, conseqüentemente, esvaziam o ensino, o que compromete a experiência formadora da/o aluna/o.

No entendimento de Freitas (2017), a concepção de educação compreendida pelo PL evidencia uma passividade desmedida: “o aluno que o movimento Escola Sem Partido pressupõe é o aluno passivo, facilmente influenciável. A concepção do aluno passivo já há tempos é ultrapassada para as ciências implicadas na educação” (FREITAS 2017, p. 14). Essa compreensão de educação, que, conseqüentemente, interfere na concepção de aluna/o, perpassa por interesses do

⁵⁸ Ao discorrer sobre a ideia de falsa formação, Freitas (2017) busca sustentação em um escrito de Theodor Adorno (1959), no qual o autor trata da “tendência de crise da formação cultural, que leva o indivíduo a alienar-se de si mesmo e de seu mundo. Para Adorno, refletir criticamente sobre a falsa formação é a única maneira de manter viva a cultura. A falsa formação é a formação pela metade, que não chega a constituir o sujeito autônomo” (FREITAS, 2017, p. 4).

viés econômico cujo intuito é manter os princípios da sociedade vigente – a capitalista. Do ponto de vista crítico, “ao contrário do que pensam os defensores do Escola Sem Partido, a ideia de neutralidade ideológica e política na sala de aula não incentiva a liberdade de consciência, mas sim a esvazia” (FREITAS, 2017, p. 9). Nessa concepção, não há preocupação com a emancipação das pessoas, como advertimos: o ESP “[...] visa, antes, a uma educação para o treino, para a técnica, para a competição e para a conservação de valores que reproduzem uma sociedade desumana” (FREITAS, 2017, p. 20).

Em consonância aos estudos de Freitas (2017) e considerando as compreensões expressas pelo grupo participante da pesquisa, reiteramos que nosso entendimento de educação diverge do apresentado pelo PL: defendemos que a função social da escola é ensinar; se ela não ensinar, perde o seu papel. Sua essência, além da aprendizagem, está no ensino e no exercício da liberdade de expressão: considerações, ponderamentos, contribuições, questionamentos, permeados por diversos olhares. Alunas/os precisam ser ativas/os em relação aos conteúdos e aos temas trabalhados na escola, para que entendam o movimento das diferentes realidades sociais e políticas, bem como as suas ambivalências e as suas transformações. A manutenção e a (re)produção da educação passiva – e repressiva – não são desejadas por nós nem estão amparadas legalmente nos documentos que regem a educação. Concordamos com a seguinte ideia de hooks⁵⁹ (2013, p. 56): ao ponderar sobre o objetivo central da pedagogia transformadora, afirma que precisamos “fazer da sala de aula um contexto democrático, onde todos sintam a responsabilidade de contribuir”. Em contrapartida, infelizmente, para o ESP, “o(a) professor(a) deveria estar ali apenas para passar conteúdo sem crítica, problematização ou contextualização, em um ato mecânico” (MANHAS, 2016, p. 19).

Partindo da mesma linha de pensamento, Manhas (2016) também tece várias críticas ao movimento ESP, questionando, principalmente, o que seria o tão falado e pouco explicado movimento. Para iniciar a resposta a essa questão, a autora diz que precisamos pensar em pautas que discutam a qualidade da educação (por exemplo, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Segundo ela, não devemos focar nas falácias ideológicas que estão sendo propagadas pelo

⁵⁹ **Gloria Jean Watkins** usa o pseudônimo **bell hooks** na assinatura de suas obras e pede para assim ser citada, em letras minúsculas, já provocando uma ruptura com as normas e com os padrões sociais. Sua bibliografia está disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>. Acesso em: 01 fev. 2019.

movimento, cujo objetivo final, na sua visão, é a retirada do sentido da educação. Para ela, o ESP é “[...] uma falsa premissa, pois não diz respeito a não partidarização, mas sim à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola [...]” (MANHAS, 2016, p. 16).

Com base nas ideias de Freitas (2017) e de Manhas (2016) até aqui apresentadas, compreendemos que o ESP – movimento ideológico – coloca em risco a formação humana, que deve ser a finalidade da educação. Deina (2017, p. 1) salienta que “o programa ou movimento Escola Sem Partido, corrompe o próprio sentido da educação”. Isso nos leva a refletir sobre duas questões pertinentes: **Qual é o papel da educação? Por que há a necessidade de uma educação dita ‘neutra’, ‘sem doutrinação’?**

Há um ditado popular que parece resumir o contexto em que se quer colocar a escola com base no movimento ESP; o ditado é o seguinte: “**manda quem pode, obedece quem tem juízo**”. Embora ancoradas no senso comum, essas palavras estão muito presentes em nossa vivência, sobretudo quando pensamos nas relações de poder. Com base na concepção de educação do ESP, compreendemos que a escola perde sua VOZ, sua VEZ, seu PAPEL e sua AUTONOMIA no ensino, se a pensarmos como espaço de reflexão e de formação da consciência crítica. Seguindo os pressupostos do PL, ela passa a ser um espaço de alienação, passivo, mecânico, no qual se controla o pensamento e, conseqüentemente, impõe-se a punição. Dessa forma, o ESP se concretiza como uma política pelas condições de dominação e de reprodução de uma sociedade mantida pela desigualdade econômica (MANHAS, 2016; FREITAS, 2017).

Aparentemente, para o ESP, não é preciso ensinar as/os alunas/os a pensarem, a terem voz; é necessário que elas/es ouçam, calem-se e executem o que é determinado. Assim, o ensino público e laico entra em jogo, bem como o próprio princípio da ciência. Na verdade, a democracia e a laicidade, como um todo, correm risco. Se dentro da própria sala de aula não há vozes coletivas, a democracia e, conseqüentemente, a laicidade vão perdendo-se em suas significações. Tudo isso em nome de uma educação dita ‘não partidária’ (‘neutra’) e sem ‘doutrinação’, como defende o PL, o qual, na verdade, caracteriza-se justamente pelo partidarismo, conforme Penna (2017) e Polizel, Oliveira e Carvalho (2018) evidenciam.

Em relação à neutralidade da educação, recorreremos a hooks (2013), que, embora não discuta, em seu estudo, o ESP, considera a educação uma prática de

liberdade. Para ela, “[...] nenhuma educação é politicamente neutra” (hooks, 2013, p. 53). Ao falar da educação para a consciência crítica – ou seja, como um espaço de liberdade –, enfatiza a própria educação como representação social, a qual é permeada pela política de dominação, que conseqüentemente é reproduzida em sala de aula. Nas palavras da autora, encontramos o seguinte relato:

Olhando para trás, vejo que nos últimos vinte anos conheci muita gente que se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e os hábitos de ser que essa gente institucionaliza no dia a dia, em rituais públicos e privados, ajudam a manter a cultura da dominação, ajudam a criar um mundo sem liberdade (hooks, 2013, p. 42).

Ao discutir o sistema de dominação, o qual envolve o racismo, o sexismo e a exploração de classe, hooks (2013) nos faz refletir sobre a intencionalidade política do referido PL, que distorce o papel da educação e descaracteriza o seu sentido: a educação se torna elemento de opressão, bem como de apagamento de vozes, de liberdade e de direitos. Nesse sentido, destacamos, neste trabalho, os direitos que se voltam à visibilidade da população LGBTTTQIA, a qual está, infelizmente, marginalizada em vários aspectos da sociedade, como no trabalho, na educação.

Dessa forma, compreendemos que o entendimento de educação do ESP é contraditório, com situações óbvias das relações sociais. Não há como defender uma educação ‘neutra’, já que a educação, do ponto de vista político, é intencional. Em síntese, defendemos e queremos uma educação emancipadora, pois

o direito à educação é, portanto, o direito de todos se apropriarem da cultura, tornando-se sujeitos autônomos, capazes de ler, compreender e participar verdadeiramente do mundo, devendo aprender sobre tudo aquilo que é possível e necessário para a realização da vida. A escola, portanto, não ensina apenas conhecimentos, mas também valores, formas de agir, ser e estar no mundo (CARA, 2016, p. 46).

A escola, portanto, deve considerar as divergências existentes entre as pessoas envolvidas, direta e indiretamente, nos processos de ensino e de aprendizagem, como professoras/es, alunas/os e familiares. As situações de conflito que permeiam o processo educativo devem ser debatidas e resolvidas, respeitosa e democraticamente (CARA, 2016).

Quanto à qualidade da educação, Cara (2016) compreende que já existem falhas; com a implementação do PL, a educação pioraria, pois deixaria de cumprir as

finalidades básicas de ensino e de aprendizagem, comprometendo, assim, sua qualidade e seu compromisso constitucional. Além de qualidade, precisamos que a escola seja um ambiente com voz, com liberdade, com reflexão, com divergências e com questionamentos, não com opressão e ‘sem educação’ como propõe o ESP (CARA, 2016). Por essas razões, abrangemos que, sendo a educação, constitucionalmente, pública e laica, as pautas de políticas públicas educacionais não devem ser conduzidas por decisões, por debates e por discursos – não sustentados cientificamente – de atores religiosos, fundamentalistas e conservadores. Ao agirem em favor da moral e dos bons costumes, tais indivíduos se apresentam resistentes aos estudos que envolvem os direitos humanos – em especial, o gênero e a sexualidade –, bem como às suas pautas.

As/os participantes deste estudo assinalam a oposição do ESP em relação aos estudos de gênero e de sexualidade – que, aliás, têm enfrentado resistência da própria escola. Tal constatação ficou evidente mediante o seguinte questionamento: **existe relação de resistência entre os estudos de gênero e o Escola Sem Partido?**

Sim... Escola sem partido é a escola da mordança. Então, **se a gente encontra resistência nas escolas normais nas questões de gênero, então, na Escola Sem Partido nem se fala.** O fato é que quem apoia a Escola Sem Partido são as pessoas bem tradicionais... como que vai aceitar que esse assunto seja tratado na escola... Sempre vão reprimir a pessoa que se mostra diferente (**Participante 1**).

Alguém comentou, esses dias, que teve uma palestra em certa escola sobre sexualidade. Duas crianças lá denunciaram abuso, ou seja, as crianças são muito inocentes. Elas não sabem se aquilo é um abuso com ela. Por isso, é muito importante comentar esse tema na escola. Eles precisam ter consciência e aprender sobre isso. **E aí vem a Escola sem Partido...** Mas a escola tem que dialogar; a escola tem que ser educadora (**Participante 3**).

Trabalhar gênero é capaz de arranjar um problema para si mesmo... Tem os pais e igrejas... e Escola sem Partido agora... É um assunto proibido... (**Participante 5**).

Reconhecer e respeitar a diversidade de gênero e de sexualidade que coexiste no espaço da escola, ao que parece, não é intenção do ESP, que “[...] passou a advogar em defesa de uma prática pedagógica supostamente plural. Porém, sob o véu da pluralidade declarada o que se observa é a promoção de um perigoso dogmatismo conservador” (CARA, 2016, p. 45). Trabalhar em um ambiente de controle e de punição significa às/aos professoras/es a perda de autonomia no

exercício da docência. Na escola, são encontradas várias situações de preconceitos e todas as formas de violência e de discriminação de gênero. Por essa razão, trabalhar gênero, sexualidade e temas relacionados é indispensável, prezando, sempre, pelo respeito às diferenças. No entanto, não é por isso que preza o PL, haja vista que

o movimento Escola Sem Partido (ESP) é a mais ruidosa articulação social que se constituiu contra o reconhecimento, no Brasil, da diversidade enquanto componente necessário do direito à educação escolar. Seu objetivo é promover mudanças na estrutura jurídica de proteção ao direito à educação, **de forma a limitar aprioristicamente a liberdade de ensinar, além de vedar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nos campos de gênero, sexualidade e formação cidadã** (XIMENES, 2016, p. 50, grifo nosso).

Para Ximenes (2016), a educação **neutra** proposta pelo ESP nos remete à educação escolar formal nula e incompatível ao regime constitucional, a qual é reprodutora da “ideologia e a cultura transmitidas nas demais instâncias educacionais, ainda que essas comumente sejam discriminatórias, machistas, misóginas, “homosbotransfóbicas”, racistas, insensíveis às injustiças econômicas etc.” (XIMENES, 2016, p. 55).

Do mesmo modo, Penna (2016a) ressalta que os discursos socializados pelo PL, por meio de seu *site* e de sua página nas redes sociais, estimulam o sentimento de ódio em relação às/aos professoras/es, o que tem gerado insegurança e medo nas/nos docentes ao executarem as suas práticas pedagógicas. Ademais, os discursos desse movimento desqualificam o trabalho com temas relacionados aos direitos humanos, às diversidades, ao gênero, à sexualidade etc.

Sempre usando termos com definições imprecisas que podem englobar todos os focos de ódio e medo, como ‘ideologia de gênero’ e ‘marxismo cultural’. Repito, termos cunhados especificamente para desqualificar determinadas práticas e questões de debate. **Não existem defensores da ‘ideologia de gênero’. Existem educadores que não se negam a discutir a complexa realidade dos alunos, que é permeada também pelas relações de gênero. Os professores, as escolas e referenciais teóricos importantes para os campos educacionais são atacados** não através da argumentação racional, mas de representações no qual aparecem como monstros ou vampiros que abusam e corrompem crianças inocentes, tentando transformá-los em militantes ou degenerados sexuais que só pensam em sexo (PENNA, 2016a, p. 100, grifo nosso).

Com base nos estudos de Penna (2016a), a proposta de educação do PL caminha na contramão de avanços históricos na área de políticas educacionais para o ensino público e laico de qualidade; o objetivo do ESP é utilizar a educação para atender aos objetivos da direita conservadora e cristã. Com isso, a escola pode deixar de ser um espaço democrático, com pluralidade de ideias e se tornar, ao invés de sem partido, escola de um partido só – se considerarmos que há um partido de direita que pensa a educação pelos vieses econômico e alienante. Como salienta Reis (2016, p. 119) “o Projeto de Lei do Senado n.º 193/2016 ‘Programa Escola Sem Partido’, [...] conhecido por suas convicções religiosas evangélicas, [...] inclui também a vedação da ‘ideologia de gênero’”. Com isso, compromete-se o desenvolvimento do conhecimento científico, bem como se incentiva a desigualdade (REIS, 2016).

Em relação à desigualdade, Carreira (2016) nos auxilia ao dizer que as propostas do ESP são negativas para a pluralidade de ideias na educação, uma vez que proíbem as discussões relacionadas aos direitos básicos necessários às pessoas; tal proibição é justificada pelos preceitos religiosos.

Em nome de determinadas religiões, em muitas escolas públicas brasileiras, a intolerância, o preconceito, a ignorância e o ódio estão sendo propagados por aquelas pessoas que acreditam que somente sua religião contém a verdade sobre a vida e deve ser imposta a toda a sociedade (CARREIRA, 2016, p. 132).

Essa linha de pensamento tem nutrido todas as formas de discriminações, de violência e de exclusão escolar, ignorando “[...] questões [...] que tratam das discriminações e violências sofridas pelas mulheres, da violência contra a população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros) [...]” (CARREIRA, 2016, p. 127).

Defensora da escola como espaço plural de debate, Carreira (2016 p, 128) lança esta questão: “Por que é tão ameaçadora uma escola que questione as desigualdades?”. Para a autora, a resposta é a seguinte: querem que pensemos na desigualdade como elemento ‘natural’; não como proveniente das relações sociais. Segundo ela, “essas desigualdades são resultado da ação humana, algo construído socialmente ao longo da história do país, por isso essa realidade somente pode ser transformada pela ação dos próprios seres humanos” (CARREIRA, 2016, p. 128).

Para os fundamentalistas, a maior igualdade nas famílias, o respeito à diversidade sexual e o reconhecimento de outras religiosidades – como as afro-brasileiras – constituem uma ameaça à sociedade. Em diversos países, o fundamentalismo religioso tem estimulado violências, guerras, segregação, racismo e a fragilização da democracia (CARREIRA, 2016, p. 132-133).

Desse modo, compreendemos que a escola brasileira – pública e laica – não pode seguir o projeto de domínio de grupos fundamentalistas e do conservadorismo, pois, “com base nessas garantias jurídico-constitucionais, os professores não podem ser considerados meros reprodutores de conteúdos estanques e métodos customizados externamente ao processo de ensino” (XIMENES, 2016, p. 57); muito pelo contrário, docentes devem ter autonomia e liberdade em seu estágio profissional e pedagógico. Por essa razão, Ximenes (2016) compreende que a educação deve avançar e não retroceder; o ESP defende uma escola sem sentido, da qual não precisamos nunca. Necessitamos de educação pública, laica e de qualidade para todas/os, na qual as diferentes vozes e os diversos olhares sejam reconhecidos e respeitados; jamais calados, intimidados e punidos.

O grupo, ao discorrer sobre a relação entre ‘**Escola sem Partido**’ e estigma da ‘**ideologia de gênero**’, aponta que há **distorções** quanto aos estudos de gênero e de sexualidade. Tais equívocos são motivados pela falta de conhecimento sobre tais temáticas e por articularem um pensamento de **cunho religioso conservador à política**.

O pior que os representantes da cidade, vereador mal informado está [sic] lá dizendo **não à ideologia de gênero e sim à família**. Esse representante deveria nem estar lá [plenária] (**Participante 2**).

Verdade... a preocupação que eu vi ali na prefeitura [vereadores] envolvida no plano escolar das escolas. Que droga! Pela quantidade de gente que estava na plenária, você acha que **vereador está mesmo preocupado com o que as crianças estão aprendendo na escola?** Ele não está nem aí com o que as crianças estão aprendendo na escola; ele obedeceu ao desejo da população que não quer que discute gênero. **O padre mesmo também é uma forma política... também igual o vereador. Ele não está nem aí para o plano escolar; se será bom ou será ruim; se quer ou não. Eles estavam pensando em outra coisa... voto** (**Participante 3**).

Atualmente, grupos cristãos vêm ampliando-se e, em paralelo, sua atuação na esfera pública torna-se cada vez maior. É notório o crescimento da representatividade evangélica no campo político (MACHADO, 2012). Além da

representação evangélica na política, temos a católica. Na década de 1990, houve o aumento de candidaturas de católicas/os a cargos públicos no país (MARIANO, 2011). Outro aspecto que nos chama a atenção em relação a essa década é o uso da identidade católica como recurso eleitoral. *Slogans* como “‘católico vota em católico’ [...] exortam o eleitorado católico para o perigo da ascensão política pentecostal, especialmente da Igreja Universal, afirmando, por exemplo, ‘Atenção, o momento é grave. Acordem católicos’” (MARIANO, 2011, p. 249).

As narrativas apontadas nos estudos de Machado (2012; 2013; 2017) revelam a proximidade entre os campos da religião e da política. Atores religiosos utilizam-se da força política para intervir em decisões públicas e educacionais. Do mesmo modo, Monteiro (2009) aponta a presença das religiões no espaço público em termos de metáfora do ‘mercado’, uma vez que a esfera pública funciona como palco para atores, objetos e itens relacionados à religião. Assim, na realidade brasileira, as religiões se expandiram velozmente para o espaço público. A presença histórica de igrejas cristãs nas áreas da educação, da saúde, da assistência social etc. foi consentida pelo próprio Estado. Além desses campos, a religião invadiu os canais televisivos e a esfera da política; a linguagem política e a presença de bancadas religiosas no Congresso Nacional são um exemplo disso (MONTEIRO, 2009).

Para Manhas (2016), há ligação entre ESP e ‘ideologias de gênero’. As/os mesmas/os fundamentalistas que defendem esse PL também disseminam suas ideologias e suas crenças contrárias aos estudos de gênero, o que distorce a temática e, conseqüentemente, manipula as pessoas, causando, dessa forma, retrocessos aos avanços de políticas públicas. Tal manipulação é perceptível no contexto de aprovação do Plano Nacional de Educação, bem como no dos planos estaduais e municipais. Nesse cenário, “debater em sala de aula os problemas estruturais do Brasil, como o enfrentamento às discriminações sociais, religiosas, raciais, étnicas, de gênero e de orientação sexual será, portanto, um exercício, no mínimo, tortuoso” (CARA, 2016, p. 45). Com isso, a insegurança e a falta de autonomia na prática docente serão reveladas, haja vista que as/os professoras/es não saberão como as suas aulas serão compreendidas e, de certa forma, julgadas. Nesse sentido, o objetivo do PL

é promover mudanças na estrutura jurídica de proteção ao direito à educação, de forma a limitar aprioristicamente a liberdade de ensinar, além

de vedar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nos campos de gênero, sexualidade e formação cidadã (XIMENES, 2016, p. 50).

Como podemos verificar, o conteúdo das narrativas das/do acadêmicas/o exibidas a seguir corrobora os estudos de Machado (2012) e de Manhas (2016), uma vez que o grupo pondera que os receios sobre os estudos de gênero e de sexualidade são provenientes de informações distorcidas, cujo intuito é a manutenção dos preceitos religiosos propagados. Como exemplo disso temos o denominado ‘*kit gay*’ e, paralelamente, a adesão da ‘ideologia de gênero’.

Quando falamos das questões de gênero e sexualidade na escola, o que pais vão imaginar: que vai ensinar... **fazer sexo... *kit gay*...** leva para esse lado, porque essa pessoa não construiu o conhecimento. **As informações são distorcidas pela internet, pelas redes sociais.** E muitas pessoas não procuram ler o que está dentro da lei. Não, já olha naquele *post* e vai falando: “Ah, na minha casa **não tem ideologia de gênero**”. Já faz uma mistura, então, não procura saber o que realmente está falando, já acha... Como tem um político nosso que leva pelo lado do ato sexual e não no da importância desse assunto tem na vida das pessoas, esse tema, né? **(Participante 5)**.

Essa fala elucida as informações equivocadas sobre os estudos de gênero e de sexualidade que foram propagadas no cenário político de 2018 e de 2019. Nessa época, muito se falava sobre gênero e sexualidade; atualmente, ainda se fala. No entanto, esses discursos se pautam no senso comum, sobretudo em informações incoerentes e desrespeitosas, o que causa um receio maior em relação a tais temas, já que os estudos de gênero passaram a ser vistos pelo ângulo de um grupo político e religioso, segundo o qual a efetivação de tais discussões influenciaria a concepção tradicional de família, atingindo, assim, os seus valores. O ‘*kit gay*’ – assim citado na fala do grupo – foi, a nosso ver, utilizado estrategicamente como ferramenta política durante a campanha de eleição presidencial no Brasil.

O ‘*kit gay*’, assim conhecido por parte da população, refere-se ao *Kit de Combate e Prevenção à Homofobia*. “O *Kit Anti-Homofobia* constituía-se como um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos com a proposta de desconstruir estereótipos sobre a população de alunos/as LGBTQIA estabelecendo um convívio democrático com a(s) diferença(s)” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2017, p. 133). Para o autor e a autora, o referido *kit* (vetado no governo da presidenta Dilma Rousseff, em 2011) era composto por diversos materiais didáticos pedagógicos, tais como os

Boleshs (Boletins Escola sem Homofobia), cartaz de divulgação, carta de apresentação para gestores/as e educadores/as, Caderno (Escola sem Homofobia) e Recursos Audiovisuais: Medo de Quê? Boneca na Mochila, Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2017, p. 133).

Esses materiais seriam destinados às/aos profissionais da escola pública, mais especificamente do ensino médio, com o objetivo de combater a homofobia na escola e proporcionar o respeito às diversas identidades de gênero e sexuais. O intuito do *kit*, porém, foi distorcido por diferentes setores externos e internos à escola; foi proferida, inclusive, a ideia de que tal '*kit gay*' incentivaria a homossexualidade.

Os estudos de Braga (2010b) nos permitem compreender que a escola tem papel fundamental na propagação do conhecimento sistematizado. Nesse sentido, defendemos o trabalho com gênero e com sexualidade cuja base seja científica. No entanto, os discursos do ESP, assegurados pela tal 'ideologia de gênero' e expressos por uma linguagem ancorada no senso comum, têm contribuído para a aversão ao gênero e à sexualidade (PENNA, 2017; JUNQUEIRA, 2017). Como consequência desse contexto, houve também a resistência em relação ao partido da esquerda – o Partido dos Trabalhadores (PT) –, direcionado principalmente pela direita conservadora e religiosa. A esse respeito, Brandão e Lopes (2018, p. 106-107) apontam que “o Portal da Família (2013) noticiou que caso a lei do PNE fosse aprovada, a 'ideologia de gênero' seria obrigatória a estudantes, garantindo a distribuição de '*kits gays*' nas escolas e a 'educação sexual compulsória' para 'demolir' a família 'natural'”. Foi por meio dessas desinformações – que, ressaltamos, são intencionais – que se instalou, no país, o alarmante pânico nacional, cuja consequência foi a “[...] mobilização social para retirada da 'ideologia de gênero' do PNE” (BRANDÃO; LOPES, p. 107).

A ofensiva antigênero desenvolvida pela igreja católica apoia-se em princípios religiosos para promover a mobilização em oposição aos debates públicos e democráticos, evidenciando discursos equivocados que têm provocado, sobremaneira, a discriminação e a intolerância contra LGBT (LIONÇO *et al.*, 2018). Para Rios e Rosadori (2018, p. 625) “os setores conservadores que atacam 'gênero' fazem uma leitura simplista e unificada dessa categoria conceitual”. Com isso,

o resultado dessa leitura e, em especial, das lutas políticas a ela atreladas, propõe perpetuar e reinstaurar padrões de grande injustiça e graves violações aos direitos humanos de todos/as aqueles/as que se divorciam dos modelos por eles propostos (RIOS; ROSADORI, 2018, p. 625).

Partindo desses apreços, compreendemos que resistir aos preceitos contemplados pelos modelos normatizadores é necessário. Devemos, portanto, lutar para inserir temas de gênero e de sexualidade e assuntos afins no contexto da universidade e da escola.

6. CONSIDERAÇÕES ALCANÇADAS

Esta investigação teve como objetivo geral investigar as compreensões de 18 acadêmicas e um acadêmico do 2º ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública localizada em Campo Mourão, Paraná, sobre as temáticas de gênero, de sexualidade e de religião. Para atender aos objetivos almejados, optamos por alguns elementos da técnica de pesquisa grupo focal. No caso deste trabalho, foram realizados três encontros de debates e um de aplicação de questionário, dos quais participou o grupo de estudantes, formado pelo graduando e pelas 18 graduandas, cujas idades variam entre 21 e 35 anos.

Dividimos o trabalho em seis seções. Na primeira, a introdução, elencamos o seu objetivo e a sua organização, bem como as justificativas para a sua realização. Na segunda seção, apresentamos os caminhos metodológicos delineados nesta investigação. Na seção seguinte, a terceira, explicamos como foi realizada a busca, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil)*, de produções bibliográficas sobre gênero, sexualidade, religião, educação e formação docente que foram desenvolvidas entre os anos de 2006 e 2016. Percebemos que os avanços são expressivos em relação aos temas de gênero e de sexualidade; no entanto, ainda há uma carência de estudos que relacionem tais temas à religião. Na sequência, na quarta seção, as abordagens se voltam às compreensões conceituais de gênero e de sexualidade, bem como às marcas explícitas e implícitas de gênero e de sexualidade na escola e na formação docente. Nessa seção, cujo foco é teórico, apresentamos parte da análise dos dados sobre as concepções de gênero, de sexualidade e de formação docente e a sua relação com a religião. Na quinta seção, discorreremos sobre as expressões, os olhares conceituais da religião e a sua influência na educação, em especial nos temas de gênero e de sexualidade. Também buscamos relacionar o Projeto de Lei Escola sem Partido à religião e aos movimentos políticos da direita, que defendem as pautas dos estudos de gênero e sexualidade ligado a valores heteronormativos. Ressaltamos que essa associação tem sido um grande problema para a laicidade e, conseqüentemente, para os estudos de gênero, de sexualidade e de temas afins. Por fim, chegamos à sexta e última seção, na qual elucidamos as nossas considerações.

Os resultados desta pesquisa, de modo geral, apontam que a religião influencia os estudos de gênero e de sexualidade, o que tem alimentado a oposição a essas temáticas tão necessárias no campo da educação. De certa forma, essa resistência relaciona-se à propagação de ideias fundamentalistas, as quais são asseguradas pela religião de matriz cristã, pelo movimento partidário da direita conservadora e pelo movimento Escola Sem Partido. Para manter padrões (cis)normativos, esse grupo vem amparando-se em informações distorcidas, muitas vezes baseadas no senso comum, que geram pânico moral e, conseqüentemente, uma polêmica desfavorável quanto aos estudos de gênero, de sexualidade e de direitos humanos; com isso, inibem-se as políticas públicas, bem como se fere o princípio da laicidade em que se institui, constitucionalmente, a educação pública. Isso posto, destacamos, na sequência, alguns elementos específicos.

Primeiramente, ressaltamos os conceitos de gênero, de sexo e de sexualidade, uma vez que o grupo participante desta pesquisa demonstrou algumas incoerências na abrangência de tais conceitos, compreendendo sexo como sinônimo de gênero. Além disso, quanto à sexualidade, em nenhum momento, ela foi reconhecida como orientação sexual; foi compreendida pelo grupo como ‘opção’ e escolha. Desse modo, o grupo demonstrou entender a religião como marcadora de gênero, a qual age como propagadora e incentivadora do preconceito; para tal, utiliza a Bíblia como recurso para essa ação.

Juntamente com a religião, citamos o Escola Sem Partido, um movimento da direita conservadora. De forma intencional, o grupo defensor do ESP se utiliza, estrategicamente, de ferramentas discursivas como elemento político, como são os casos da chamada ‘ideologia de gênero’ e do ‘*kit gay*’. A finalidade dessa estratégia é causar pânico social, cuja consequência é a resistência aos estudos de gênero e de sexualidade e a outros elementos que acoplam as políticas públicas à população LGBT. Por esse motivo, as/os acadêmicas/o acreditam que o ESP seja ‘negativo’ e perigoso à educação.

Além da religião, do ESP e da família, os resultados sugerem que a própria escola, incluindo as/os docentes, tem aversão aos estudos de gênero e de sexualidade. Como justificativa, mencionam a formação docente, período em que tais temas são trabalhados de maneira insatisfatória. Partindo desse contexto, o grupo ressalta a importância dos estudos de gênero e de sexualidade na universidade e, por conseguinte, no espaço escolar. Além disso, nossa investigação

apontou a interferência direta da universidade nos estudos de gênero e de sexualidade. Para o grupo, a vivência universitária proporciona novos olhares, contribuindo para a aceitação e para certa compreensão desses temas.

Outro aspecto marcante em nossa pesquisa refere-se à (in)compatibilidade entre a religião e os estudos de gênero e de sexualidade. No primeiro momento, o grupo, de forma unânime, anunciou que a religião não aceita as discussões de gênero e de sexualidade. Segundo as/o estudantes, ela resiste a tais temas por compreendê-los como ameaça a seus princípios morais, principalmente aqueles contrários à concepção tradicional – heterossexual (cis). Em um segundo momento, o mesmo grupo apontou o seguinte: é possível conciliar as crenças religiosas e os estudos de gênero e de sexualidade na universidade e, conseqüentemente, na escola.

Ressaltamos, porém, que as/o participantes deste estudo, ao defenderem tais temas vinculados ao âmbito da universidade e da escola, deixaram transparecer, em suas falas, conflitos, dúvidas e ressalvas. Também notamos que algumas crenças foram ressignificadas pelo aspecto da subjetividade, enquanto outras, conforme a influência dos princípios da religião cristã, estão impregnadas de sentidos normativos e naturalizados nas falas das/do participantes. Isso nos mostra que há certa resistência, inclusive, por parte das/o próprias/o acadêmicas/o em relação aos estudos de gênero e de sexualidade.

Partindo dessas considerações, nosso olhar se volta à desconstrução de estereótipos de gênero e de sexualidade e ao respeito das identidades sexuais, sobretudo, as plurais. Para isso, a escola e a universidade têm papel fundamental nesse processo, o qual deve, principalmente, ser eficaz. Como campo de formação inicial, a academia deve inserir, em seu currículo, estudos de gênero e de sexualidade para que as/os futuras/os professoras/es saibam como trabalhar cientificamente tais assuntos. Já o ambiente escolar, como espaço laico e de conhecimento sistematizado, deve oportunizar tais estudos, agindo como ambiente de prevenção e de denúncia. Nesse sentido, ressaltamos que tanto a formação inicial quanto a continuada são responsáveis pela instrumentalização quanto aos estudos de gênero e de sexualidade.

Por meio deste trabalho, também observamos que a luta em relação à temática aqui apresentada não é recente. Os avanços nas discussões acadêmicas, sociais e políticas têm sido significativos nas últimas décadas; no entanto, há fortes

evidências de que, cada vez mais, a religião vem fortalecendo-se no campo político, o que tem interferido nas decisões de temas que versam sobre os direitos humanos. Desse modo, as denúncias relacionadas a essa problemática são inviabilizadas; simultaneamente, surgem as aversões e, conseqüentemente, o retrocesso de políticas públicas que se voltam aos direitos humanos.

Nesse contexto, o grupo de estudantes reconhece a importância dos estudos de gênero e de sexualidade, cuja relevância social se volta, diretamente, ao campo da educação, em especial, às formações inicial e continuada de professoras/es a fim de que tais profissionais saibam lidar e trabalhar, de forma efetiva, com as representações, as situações e as diferentes formas de violência, de abuso, de sexismo, de machismo e de outros tantos assuntos que englobam os temas de gênero e de sexualidade. Os problemas aqui mencionados coexistem, diariamente, nas diferentes realidades de socialização, em especial na escolar, na qual esses temas, muitas vezes, são silenciados e/ou estão sujeitos a olhares de repressão. Dessa forma, a escola se torna um ambiente propício para a desigualdade de gênero e de preconceitos, deixando de ser um espaço de enfrentamento e de questionamento da cultura machista e patriarcal e de todos os mecanismos de violência relacionadas a essa temática.

De forma geral, apontamos que esta pesquisa com o grupo de estudantes nos permitiu chegar à seguinte conclusão: o **interesse** e a **necessidade** de estudos sobre gênero e sexualidade são evidentes. Além disso, destacamos que o grupo, em suas narrativas, demonstrou-se 'contaminado' pela academia, isto é, em alguns momentos, as/o estudantes relataram já ter estudado algo sobre gênero e sexualidade no curso de Pedagogia, ressaltando a sua importância com certa criticidade. Isso mostra que, felizmente, tais estudos têm adentrado o curso de formação inicial. Devemos, pois, lutar para que esses temas, cada vez mais, ultrapassem os espaços universitários e, conseqüentemente, o escolar. Isso contribuirá para a educação como promotora da igualdade de gênero. No entanto, ressaltamos que, em vários momentos dos diálogos, além da interferência da universidade, notamos vários trechos que anunciam aprendizagens distorcidas, desconhecimento e a influência nítida da religião.

De modo geral, **viver** essa experiência de pesquisa com as/o participantes, bem como lembrar a minha trajetória na educação ao longo de 15 anos fizeram-me pensar que **deslocar a religião dos estudos de gênero e de sexualidade parece**

ser algo difícil, com um longo caminho de luta pela frente. Essa luta, porém, faz-se necessária para que superemos a resistência, as difamações, as distorções e o desrespeito em relação a tais temáticas. É preciso considerar e não esquecer que a escola é um espaço de conhecimento sistematizado, que ultrapassa o senso comum.

Assim, nesta investigação, não desejamos ‘desconsiderar’ ou ‘julgar’ o conhecimento religioso e/ou os seus valores, o que, para nós, é algo privado e que as pessoas trazem culturalmente consigo. Nossa proposta é esta: compreender e problematizar a influência desse conhecimento nas decisões de políticas educacionais e nas práticas pedagógicas de profissionais que atuam, direta ou indiretamente, nas instituições escolares.

Compreendendo dessa forma, a nossa defesa é que os estudos de gênero e sexualidade adentrem os espaços das universidades e das escolas, no sentido de desconstruir, problematizar, e prevenir preconceitos, discriminações e conseqüentemente, as violências. Nesse sentido, defendemos a possibilidade de alguém, mesmo sendo religiosa/o e vivenciando a sua fé, atuar em defesa de pautas promotoras do respeito às pessoas. Dentre essas pautas, defendidas neste trabalho, estão: a diversidade das pessoas expressar e viver as suas sexualidades e usufruir de seus direitos sem serem rotuladas/os. Entendemos que, muito pelo contrário, o fato de pertencimento a uma religião deveria ajudar a nos tornar mais humanos e menos preconceituosas/os. Deveria nos ajudar a amar e respeitar as pessoas independente de suas orientações sexuais e diversidades.

Precisamos rever a ideia individualista de não se importar com o sofrimento humano. Por isso, nosso posicionamento aqui é o de pensar a religião como pauta em favor dos direitos humanos e não como instrumento de oposição aos estudos de gênero e sexualidade, incentivando o preconceito e conseqüentemente a violência, como nosso estudo tem evidenciando. Em suma, o mundo precisa de mais respeito e de menos hipocrisia, e isso é o que defendemos.

Diante disso, pontuamos ainda que, nos espaços de educação, as crenças e os valores pessoais não podem e não devem afetar, dissuadir, silenciar ou conduzir o trabalho com as temáticas de gênero e de sexualidade, uma vez que é preciso respeitar e fazer valer o princípio constitucional da laicidade e o da ciência. Somos um estado laico. A educação pública obrigatoriamente é laica. O conhecimento deve

perpassar o ponto de vista científico. Dessa forma, compreendemos que é preciso continuar lutando pelo trabalho com gênero e sexualidade na educação. Sempre!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 169-185.

AUAD, Daniela; RAMOS, Maria Rita Neves; SALVADOR, Raquel Borges. Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n.4, p. 186-208, set./dez. 2017.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 63-74.

ARNT, Ana de Medeiros; GIRROTO JÚNIOR, Gildo. Precisamos falar de gênero e sexualidade na escola? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Interlocuções sobre gênero e sexualidade na educação**. Porto Alegre: FURG, 2018, p. 51-66.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BASTOS, Carmem Celia Barradas; SOUZA, Izaque Pereira de. Homofobia: uma das faces do *bullying*. *In*: MAIO, Eliane Rose; ANDRADE, Crishna Mirella de (org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual**: trajetórias sexuais. Maringá/PR: Eduem, 2013. p. 141-151.

BORGES, Ricardo. **Audiência pública do plano de educação bate recorde de público**. 2015. Disponível em: <http://www.programaricardoborges.com.br/videos/v/3249/8.html>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Diversidade sexual: questões pedagógicas. *In*: SILVA, Henrique Manoel da; CELÓRIO, José Aparecido; SILVA, Márcia Cristina Amaral da (Org.). **Saberes e sabores da Educação**. Maringá/PR: Eduem, 2010a, p. 49-58.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. *In*: CARVALHO, Elma Júlia G. de; FAUSTINO, Rosângela Célia (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá/PR: Eduem, 2010b. p. 205-218.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”. O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. **Nota técnica n.º 24/2015 CGDH/DPEDHUC/SACADI/MEC.** Ministério da Educação, Brasília, 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil:** ano de 2012. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em:
<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/relatorio%20violencia%20homofobica%20ano%202012.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL – **Exame Nacional do Ensino Médio.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2015. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: setembro de 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Ana Maria Facioli; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s):** a sexualidade como um tema transversal. Campinas/SP: Moderna, 1999.

CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro *et al.* A disputa pela laicidade: uma análise das interações discursivas entre Jean Wyllys e Silas Malafaia. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 165-188, 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rs/v35n2/0100-8587-rs-35-2-00165.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CAMURÇA, Marcelo. A questão da laicidade no Brasil: mosaico de configurações e arena de controversas. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 15, n. 47, p. 855-886, jul./set. 2017.

CAPITANIO, Ana Maria. **Gênero e crenças religiosas:** sentidos da docência entre professoras do Ensino Fundamental I. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARA, Daniel. “O Programa Escala Sem Partido” quer uma escola sem educação. *In:* Ação Educativa. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso/ação. Assessoria, pesquisa e informação (Org.) São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-48.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARREIRA, Denise. No chão da escola: conversando com famílias e profissionais da educação sobre o Escola Sem Partido. *In:* Ação Educativa. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso/ação. Assessoria, pesquisa e informação (Org.) São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 125-136.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, jan./abr. 2015.

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Educação, experiências religiosas, gêneros e sexualidades: algumas problematizações. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p.71-84. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/livro_debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf. Acesso em: 01 fev. 2018.

COLEGIADO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campo Mourão, Paraná, 2018.

CORREA, Crishna Mirella de Andrade. Educação, lei e sexualidade: a importância da discussão sobre os padrões normativos do comportamento sexual e de gênero na escola. *In*: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (Org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá/PR: Eduem, 2013. p. 43-53.

COUTINHO, Raquel Zanatta. **A carne é fraca: religião, religiosidade e iniciação sexual entre estudantes do ensino médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte**, 2008. 183f. Dissertação (Mestrado em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CRUZ, Renata Barbosa de. **Educação, Ciência e doutrinas religiosas: relações e repercussões para as escolas públicas**. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. Confessionalismo *versus* laicidade na educação brasileira: ontem e hoje. **Visioni Latino Americane**, Trieste, v. 8, p. 4-17, 2011. Disponível em: http://www2.units.it/csal/home/anno_III_numero_IV_visioni_latinoamericane.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

DEINA, Wanderley José. A destituição do sentido, da liberdade, da responsabilidade e da autoridade na educação: críticas ao programa escola sem partido a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Fênix. Revista de História e Estudos Culturais**. Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2017. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 10 jan. 2018.

DIAZ, Gabriela Andrea; SOUZA, Mériti de. Bullying homofóbico: um nome “diferente” para a violência. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 9, 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278250298_ARQUIVO_ar tigofazendogeneroformatado4-7-2010ultimo.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

EMMERICK, Rulian. Secularização e Dessecularização na Sociedade Contemporânea: uma relação dialética. **SINAIS - Revista Eletrônica. Ciências Sociais**, Vitória, v. 1, n. 7, p. 4-19, 2010.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. **Revista Bagoas**. Natal, n. 4, p. 131-158, 2009.

FELIPE, Jane. **Educação para a sexualidade**: uma proposta de formação docente. Salto para o futuro/TV escola: Educação para a igualdade de gênero, n. 26, p. 31-38, 2008.

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre o real e o imaginário**: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade. 319f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Docentes, representações sobre relação de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. *In*: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosana Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande/RS: FURG, 2006. p. 62-74.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Proposições**, Campinas/SP, v. 14, n. 3, 2003, p. 89-101, set./dez. 2003.

FINAMORE, Claudia Maria; CARVALHO, João Eduardo Coin de. Mulheres candidatas: relações entre gênero, mídia e discurso. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 347-362, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2006000200002/7753>. Acesso em: 08 fev. 2018.

FONTANELLA, Ada Otoni Ferreira. **“Cada um pode ter a fé em Deus ou em alguma coisa”**: compreensões de jovens universitários católicos e evangélicos. 121f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. Gênero e sexualidade nas séries iniciais da educação básica: uma proposta de reflexão à formação docente. **Revista da Católica**, Uberlândia/MG. v. 3, n.1, p. 301-312, 2011.

FREITAS, Nivaldo Alexandre. Escola sem partido como instrumento de falsa formação. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia/MG, v. 14, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2017. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 10 jan. de 2018.

FURLANI, Jimena. “**Ideologia de Gênero**”? **Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha**. Versão revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0Bxw_jT3HkWUOcEJxc2dLX3VKcmM/view. Acesso em: 30 ago 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. **Religião & Sociedade**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008.

GIUMBELLI, Emerson. Cultura pública: evangélicos e sua presença na sociedade brasileira. *In*: GIUMBELLI, Emerson. **Símbolos religiosos em controvérsias**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014. p. 189-207.

HERVIEU-LEGER, Daniele. **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). **Campo Mourão**, 2018. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87300>. Acesso em: 01 dez. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2017, p. 25-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. *In*: XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009. p. 111-142.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: uma categoria de mobilização política. *In*: SILVA, Márcia Alves da (Org.). **Gênero e diversidade: debatendo identidades**. São Paulo: Perse, 2016. p. 229-246.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais”. Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: Notas sobre a *Pedagogia do Armário*. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (Org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual**: trajetórias escolares. Maringá/PR: Eduem, 2013. p. 191-209.

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez.2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de Grupos Focais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/doc_dsc_nome_arqui20041213115340.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

LARA, de Bruna *et al.* **Meu amigo secreto**: feminismo além das redes. Rio de Janeiro: Edições de Rio de Janeiro, 2016.

LEITE, Lucimar da Luz. **Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência**: discurso, consolidação, resistência e ambivalência. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

LIONÇO, Tatiana. Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil. **Revista Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, v. 37, n. esp., p. 208-223, 2017.

LIONÇO, Tatiana et al. “Ideologia de gênero”: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 599-621, set./dez. 2018.

LIONÇO, Tatiana; PEIXOTO, Valdenízia Bento; BACCI, Irina Karla. Crimes de ódio e ataques morais contra feministas, LGBT e defensores de direitos sexuais e reprodutivos. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, p. 1-6, nov.2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpos que escapam**. Mesa-redonda n. 58, eixo temático 7: educação, infância e juventude, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

LOURO. Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte. v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>. Acesso em: 01 dez. 2019.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio/ago. 2011.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião, cultura e política. **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 29-56, 2012.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Discursos pentecostais em torno do aborto e da homossexualidade na sociedade brasileira. **Cultura y Religión**, Santiago, v. 7, n. 2, p. 48-68, 2013.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Pentecostais, sexualidade e família no congresso nacional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 47, p. 351-380, jan./abr.2017.

MAIO, Eliane Rose. **O Nome da Coisa**. Maringá/PR: Unicorpore, 2011.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola sem Partido”. *In*: Ação Educativa. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso/ação. Assessoria, pesquisa e informação (org.) São Paulo: Ação Educativa, 2016, p.15-22.

MARTELLI, Andréa Cristina. **O imaginário da sexualidade nas vozes de professoras**. 116f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Mediatização da religião e esfera pública nas eleições paulistanas de 2012. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v.1, n.14, p. 7-26, maio/ago. 2012.

MENSORES, Luciana Helena. **Religião, ensino religioso e cotidianos da escola pública**: discutindo a laicidade na rede pública estadual do Rio de Janeiro. 2014. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MOCHI, Luciene Celina Cristina, REZENDE, Wânia da Silva. Eu sou, tu és, ele é. E elas, o que são? Famílias homoafetivas femininas: discutindo identidade de gênero no espaço escolar. *In*: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL: FEMINISMO, IDENTIDADES DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 4, 2015, Maringá. **Anais [...]**. Maringá/PR: UEM, 2015. s.p.

MONTEIRO, Paula. Secularização e espaço público: a reinvenção do pluralismo religioso no Brasil. **Revista Etnográfica**. Lisboa, v. 13, n. 1, p. 7-16, maio 2009.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

NAPOLITANO, Minisa; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Atravessamentos entre formação docente de pedagogas e o campo de estudos de gênero e sexualidade. *In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.)*.

Interlocuções sobre gênero e sexualidade na educação: Rio Grande/RS: FURG, 2018, p. 25-36.

NERY, Joao Walter. “Vocês só podem ser normais porque nós somos considerados doentes!” – A patologização dos corpos trans como meio de produzir a “normalidade” cis. *In: SOUSA, Ematuir Teles de; AMARAL, Marília dos Santos; SANTOS, Daniel Kerry dos Santos (Org.)*. **Psicologia, travestilidades e transexualidades:** compromissos ético políticos da despatologização. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2019, p. 78-92.

NETO, Otávio Cruz et al. Grupos Focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS*, 13, 2002, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto: UNICAMP, 2002, p.1-26.

OLIVEIRA, Márcio de. **Políticas públicas e violência sexual contra crianças e adolescentes:** planos municipais de educação do estado do paraná como documentos de (não) promoção da discussão. 136f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. “Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”: o discurso inaugural no “desagendamento” do *kit gay* do MEC. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 125-152, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23427>. Acesso em: 10 ago. 2019.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000200002/8618>. Acesso em: 07 mar. 2018.

ORO, Ari Pedro. A reconstrução do espaço público religioso brasileiro: o protagonismo da Igreja Universal do Reino de Deus. *In: MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; HAHN, Fábio André. (org.)*. **Religião, cultura e espaço público**. São Paulo: Olho D’Água, 2016. p. 51-78.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre religião e globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 16, n. 47, p. 59-74, out.2001.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio. Onde estão a religião e a política? Compreensões de jovens universitários católicos, evangélicos e sem religião. **Horizonte**, v. 16, n. 50, p. 812-844, ago.2018.

PENNA, Fernando de Araújo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e

subjetivação. **Psicologia Política**. São Paulo, v. 18, n. 43, p. 557-572, set./dez. 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 35-48.

PENNA, Fernando de Araújo. O ódio aos professores. *In*: Ação Educativa. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso/ação**. Assessoria, pesquisa e informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016a, p. 93-100.

PENNA, Fernando de Araújo. **Escola sem partido: entrevista**. [20 de abril, 2016]. Rio de Janeiro: ANPEd. Entrevista concedida a João Marcos Veiga, 2016b.

PEREIRA, Cláudia Moraes e Silva; SCHIMANSKI, Edina. A família homoafetiva na perspectiva dos estudos de gênero. *In*: FAZENDO GÊNERO: 10 DESAFIOS ATUAIS DO FEMINISMO, nº10 2013, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2013. p.1 -12. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/old_20/1384272489_ARQUIVO_ClaudiaMoraeseSilvaPereira.pdf

PIERUCCI, Antônio Flávio. O crescimento da liberdade religiosa e o declínio da religião tradicional: a propósito do senso 2010. **Anuac**, Cagliari, v. 1, n. 2, p. 87-96, nov. 2012. Disponível em: <http://ojs.unica.it/index.php/anuac/article/view/1610/1359>. Acesso em: 20 ago. 2019.

POLIZEL, Alexandre Luiz; OLIVEIRA, Moises Alves; CARVALHO, Fabiana Aparecida. Uma produção de exceção: o anti-movimento Escola Sem Partido, a soberania e o professorado nu. *In*: DICKMANN, Ivo; LAZAROTTO, Aline Fátima (Org.). **Educação e sociedade: temas emergentes**. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018, p. 319-334.

PRANDI, Reginaldo; SANTOS, Renan William dos. Mudança religiosa na sociedade secularizada: o Brasil 50 anos após o Concílio Vaticano II. **Contemporânea**, São Carlos/SP, v. 5, n. 2, p. 351-379, jul./dez.2015. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/349>. Acesso em: 03 dez. 2017.

RABELO, Amanda Oliveira; FERREIRA, Antonio Gomes. Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. *In*: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amélia de Souza (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 25-74.

RANQUETAT JUNIOR, Cesar Alberto. **Laicidade à brasileira: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos**. 321f. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

REIS, Toni. Gênero e LGBTFOBIA na educação. In: Ação Educativa. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso/ação. Assessoria, pesquisa e informação (Org.) São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 117-124.

RIBEIRO, Claudia Maria. Gênero e sexualidade no cotidiano de processos educativos: “Apesar de tanta sombra, Apesar de tanto medo”. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (Org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual**: trajetórias escolares. Maringá/PR: Eduem, 2013. p. 55-72.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professores das séries iniciais do ensino fundamental. 125f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica, Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RIOS, Roger Raupp; RESADORI, Alice Hertzog. Gênero e seus/suas detratores/as: “ideologia de gênero” e violações de Direitos Humanos. **Psicologia Política**. São Paulo, v. 18. n. 43, p. 622-636, set./dez. 2018.

RIVERA, Paulo Barrera. Desencantamento do mundo e declínio dos compromissos religiosos: a transformação religiosa antes da pós-modernidade. **Ciências Sociais e Religião**. Porto Alegre, v. 4, n. 4, p. 87-104, out.2002.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, set. 2015.

ROBBINS, Joel. Transcendência e Antropologia do Cristianismo: linguagem, mudança e individualismo. **Religião & Sociedade**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 11-31, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872011000100002. Acesso em: 20 jul. 2019.

SANTIAGO, Camila dos Santos; SILVA, Cláudia Melo da; FARIAS Milaine Santos; MOTA, Ronara Vieira do Nascimento. Mulheres Machadianas: submissão e resistência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM LETRAS, 3., 2012, Ilhéus. **Anais** [...]. Ilhéus: UESC, 2012. s.p

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1995.

SEFFNER, Fernando. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosana Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande/RS: FURG, 2006, p. 76-84.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA Fátima Lúcia Dezopa; LISSI Cristian Bianchi. Sexualidade e religião – reflexões que cabem à educação escolar. In:

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande/RS: FURG, 2017, p. 85-102.

SILVA, Cristiane Gonçalves do; LIONÇO, Tatiana. Temas perigosos em educação? Juventudes, instituições de ensino, gênero e sexualidade. **Interação**, Goiânia, v.44, p. 180-195, 2019.

SOUSA, Ematuir Teles de; AMARAL, Marília dos Santos; SANTOS, Daniel Kerry dos Santos. Atuação do GT gênero e sexualidades do CRP-SC: enfrentamentos à lógica patologizante diante de interpelações (cis)normativas. *In*: SOUSA, Ematuir Teles de; AMARAL, Marília dos Santos; SANTOS, Daniel Kerry dos Santos (Org.). **Psicologia, travestilidades e transexualidades: compromissos ético-políticos da despatologização**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2019. p. 15-27.

SOUZA, Sandra Duarte de. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, São Bernardo do Campo, v. 28, n. 2, p. 188-204, jul./dez.2014.

SOUZA, Sandra Duarte de. Mulheres evangélicas na política: tensionamentos entre o público e o privado. **Horizonte**. Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1261-1295, jul./set. 2015.

SOUZA, Flávio da Silva. Uma breve análise da laicidade brasileira. **Revista Hermenêutica**. Cachoeira, v. 14, n. 2, p. 117-138, 2014.

SOUZA, Jane Felipe de. **Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil**. 1999. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

TATAGIBA, Luciana. Os protestos e a crise brasileira. Um inventário inicial das direitas em movimento (2011-2016). **Revista Sinais Sociais**. Rio de Janeiro, v. 11, p. 71-98, jan./abr. 2017.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 3, n. 6, p. 14-21, jul./dez.2015.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: construções de pânicos morais. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Interloquções sobre gênero e sexualidade na educação**: Rio Grande/RS: FURG, 2018. p. 123-140.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre o “Escola sem Partido”? *In*: Ação Educativa. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso/ação**. Assessoria, pesquisa e informação (Org.) São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 49-58.

APÊNDICE A - Grupo focal: roteiro de questões semiestruturadas e elaboradas no desenvolvimento do debate

4 sessões, totalizando 10 horas	Questões direcionadoras: semiestruturadas
<p>1.ª sessão Data: 24/09/2018</p> <p>Material problematizador: vídeo <i>Nome Provisório</i></p> <p><i>Tempo/duração</i> 2 aulas (9:30 às 11:15)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que o vídeo retrata? Qual é o seu ponto de vista sobre? - O que é gênero? - O que é sexualidade? - O que é sexo? - Os conceitos gênero, sexo e sexualidade são iguais ou diferentes? Por quê? Você pode explicar melhor? - O que são marcadores de gênero e de sexualidade? De que forma são construídos? - Vocês já participaram de algum evento, fizeram algum curso ou leram sobre a temática? Explique detalhadamente. - Vocês acham que os estudos de gênero e de sexualidade contribuem ou não para a formação docente? De que forma? Vocês podem citar exemplos? - Os temas de gênero e de sexualidade são discutidos nos cursos de Licenciatura? Argumente. - Há leis, documentos e planos que asseguram o trabalho de gênero e de sexualidade na escola? Explique sobre. <p>QUESTÕES ESTRUTURADAS NO DESENVOLVIMENTO DO DEBATE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em relação ao preconceito, o que vocês têm a dizer? - Em relação aos diferentes comportamentos, por que isso acontece? O que vocês acham? - Por que o menino não pegaria uma caneca rosa? - Diante dos dois exemplos citados que evidenciam diferenças de gênero (da criança na escola e da criança em casa), o que vocês pensam sobre? - Vocês citam que é preciso desconstruir as aprendizagens de gênero. De que forma poderia ser esse trabalho? - Em relação às diferenças dos brinquedos, por que isso acontece? Por que os brinquedos ditos de meninos são mais divertidos? - Diante de tudo o que vocês relataram até o momento, o que são marcadores de gênero e de sexualidade? - De que forma vocês compreendem a religião como marcador de gênero? - Vocês citaram que há relação entre religião e gênero, falem sobre. - Vocês falam que “as pessoas religiosas que compõem a igreja fazem completamente o oposto em suas práticas cotidianas”. O que seria esse oposto? Falem mais sobre isso. - Vocês citam que existem pessoas exclusas. De que forma vocês, futuras/os professoras/os, podem contribuir para a não exclusão?
<p>2.ª sessão Data: 27/09/18</p> <p>Material problematizador: filme <i>Orações para Bobby</i></p> <p><i>Tempo/ duração:</i> 4 aulas (7h45 às 11h15)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que é religião? - Qual é a sua representação sobre a religião? - Como a religião aborda a sexualidade? O que as igrejas dizem sobre os estudos de gênero? Diante da posição da igreja em relação a esse tema, qual é a sua opinião? - A religião tem influência direta/indireta sobre as questões de gênero e de sexualidade? Se sim, explique. Se não tem, pode explicar também.

	<p>- Qual é a relação entre o conceito de família, temas dos direitos humanos e sexualidade e religião? Cite exemplos...</p> <p>-Existe relação de resistência entre os estudos de gênero e religião? Tem como explicar detalhadamente?</p> <p>-Existe relação de resistência entre os estudos de gênero e Escola sem Partido? Tem como explicar detalhadamente? O que é o Escola sem partido? Qual sua opinião sobre? Como você avalia este projeto no espaço da educação escolar?</p> <p>QUESTÕES ESTRUTURADAS NO DESENVOLVIMENTO DO DEBATE</p> <p>- Vocês argumentaram sobre vários elementos do filme. É possível relacionar algo do filme com a nossa realidade social? Em que sentido?</p> <p>- Esta questão da resistência da religião em relação aos estudos de gênero relaciona-se ao conceito de família?</p> <p>- Foi dito por vocês que “as pessoas têm que ver que não vivemos mais em um mundo perfeito.”. O que seria esse mundo perfeito?</p> <p>- Algo a mais para dizer sobre a discussão de hoje? Gostariam de comentar outras questões relacionadas ao tema desse encontro?</p>
<p>3.ª sessão Data: 28/09/18</p> <p>Material problematizador:</p> <p>Reportagem sobre o Plano Municipal de Educação. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/4256121/. Acesso: 01 out. 2018.</p> <p>Tempo/duração: 2 aulas (9h30 às 11h)</p>	<p>- Qual é o seu olhar sobre as questões de gênero e de sexualidade nas diferentes instituições (família, escola, igreja)?</p> <p>- Como você avalia a inserção, o trabalho sobre gênero e sexualidade na escola?</p> <p>- De que maneira a escola pode trabalhar gênero e sexualidade?</p> <p>- Vocês estão cursando a graduação. Quando atuarem na docência, pretendem trabalhar esse tema em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, explique.</p> <p>- Sentiriam segurança e preparo?</p> <p>- Qual é a sua opinião sobre as marcas sociais de gênero e de sexualidade?</p> <p>- Existe resistência sobre os temas de gênero e de sexualidade? Se sim, quais são as resistências? Se não, explique.</p> <p>- Em sua opinião, as questões de gênero e de sexualidade coexistem na escola? Caso sim, por quais razões acontecem?</p> <p>- De que forma a escola pode trabalhar essas questões?</p> <p>QUESTÕES ESTRUTURADAS NO DESENVOLVIMENTO DO DEBATE</p> <p>- Vocês apontam que há quem diga que gênero deve ser discutido em casa. A família teria conhecimento científico para discutir gênero e sexualidade?</p> <p>- Vocês têm falado de possíveis resistências da família e da igreja em relação aos estudos de gênero. E, na escola, há resistência quanto aos estudos de gênero?</p> <p>- O que pode ser feito para quebrar essa resistência da escola?</p>

	<p>- Vocês citaram que se deve trabalhar com professores. De que forma?</p> <p>- Em relação aos estudos de gênero e de sexualidade, houve avanços?</p> <p>- Vocês falam sobre as informações distorcidas. Em relação a elas, o que poderia ser feito para que, realmente, chegue o conhecimento?</p> <p>- Para vocês, discutir gênero e sexualidade é papel da família ou da escola?</p>
<p>4.ª sessão Data: 02/10/18</p> <p>Material: Aplicação do questionário do perfil da turma (APÊNDICE B) e perguntas pertinentes à a pesquisa que não apareceram no grupo focal ou apareceram de forma superficial.</p> <p>Tempo/duração: 2 aulas (8h às 9h20)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) O que é gênero? 2) O que é sexo? 3) O que é sexualidade? 4) O que é religião? 5) Como a religião aborda a sexualidade e o gênero? O que as igrejas dizem sobre os estudos de gênero? Diante da posição da igreja em relação a esse tema, qual é a sua opinião? 6) No seu ponto de vista, é possível ser religiosa/o e defender, trabalhar pautas sobre gênero e sexualidade? Explique detalhadamente. 7) Como você avalia a inserção dos temas de gênero e de sexualidade na escola? 8) Como você avalia a inserção dos temas de gênero e de sexualidade no curso de Licenciatura em Pedagogia?

APÊNDICE B – Questionário referente ao perfil das/o participantes

1) Pseudônimo: _____

2) Idade: _____

3) Sexo: Masculino () Feminino () _____

4) Profissão: _____

5) Religião: _____

6) Estado civil: _____

7) Realiza alguma atividade no espaço da escola? () Sim () Não

Qual? _____

8) Qual é a média da renda mensal familiar? Assinale sua situação socioeconômica conforme as alternativas a seguir:

- a) Abaixo de um salário. ()
- b) Entre 1 e 2 salários mínimos. ()
- c) Entre 2 e 3 salários mínimos. ()
- d) Entre 3 e 4 salários mínimos. ()
- e) Acima de 4 salários. ()

APÊNDICE C - Questões referentes à pesquisa intitulada: Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente

- 1) O que é gênero?
- 2) O que é sexo?
- 3) O que é sexualidade?
- 4) O que é religião?

- 5) Como a religião aborda a sexualidade e o gênero? O que as igrejas dizem sobre os estudos de gênero? Diante da posição da igreja em relação a esse tema, qual é a sua opinião?

- 6) No seu ponto de vista, é possível ser religiosa/o e defender, trabalhar pautas sobre gênero e sexualidade? Explique detalhadamente.

- 7) Como você avalia a inserção dos temas de gênero e de sexualidade na escola?
- 8) Como você avalia a inserção dos temas de gênero e de sexualidade no curso de Licenciatura em Pedagogia?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada **DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE E AS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO RELIGIOSO**, que faz parte do curso de PPE- Programa de Pós – Graduação em Educação, a ser realizada pela mestrandia Lucimar da Luz Leite, sob orientação da professora Dra. Eliane Rose Maio, da Universidade Estadual de Maringá. **O objetivo da pesquisa** consiste em estudar as representações das/os acadêmicas/os do curso de licenciatura em Pedagogia em uma universidade de Campo Mourão-Paraná, sobre as temáticas de gênero e sexualidade, analisando as possíveis marcas (in)visíveis da religião em suas representações e compreensões. **Para isto a sua participação é muito relevante, e ela se daria** por meio de Grupo Focal, que se encontra estruturado da seguinte forma: O grupo focal contém 5 sessões de 1h30min, totalizando 8 horas, a ser aplicado no mês agosto de 2018. Em cada sessão, contém 3 questões norteadoras que versam sobre as representações de gênero e sexualidade no espaço escolar e as possíveis influências da religião para essas discussões. Gostaríamos de salientar que as discussões apresentadas por meio do Grupo focal serão gravadas e transcritas, sendo utilizadas somente para os fins desta pesquisa. E ainda serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade das/dos participantes. **Informamos que a pesquisa poderá proporcionar alguns riscos/desconfortos**, visto que os/as participantes podem se sentir desconfortáveis ou constrangidos/as, porém, afirma-se que o teor das perguntas preza pelo respeito, havendo ainda a garantia de que se não quiser responder por sentir-se desconfortável, poderá desistir de respondê-las. **Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você:** recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade (*os registros gravados, depois de feito a transcrição para uso da pesquisa serão queimados*).

Os benefícios esperados a partir da investigação refere-se à contribuição da discussão de gênero, sexualidade na formação das/os acadêmicos/as. Caso você

tenha mais dúvidas ou necessite mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Eliane Rose Maio.

_____ Data:

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Eliane Rose Maio, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Coordenadora e pesquisadora responsável: Eliane Rose Maio

Endereço: Avenida Colombo, 5790 – Maringá-Paraná.

(telefone/e-mail) (44) 3011-4887 – elianerosemaio@yahoo.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br