

Buscando o fenômeno: gênero, educação sexual e religião em sala de aula

(Seeking the phenomenon: gender, sex education and religion in the classroom)

(Buscando el fenómeno: género, educación sexual y religión en el aula)

Eduardo Barreto da Silva¹

Rosiléia Oliveira de Almeida²

RESUMO: Este artigo resultou de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi compreender o fenômeno do encontro entre ciência e religião no meio escolar, durante atividades de ensino de professores sobre os temas “educação sexual” e “gênero”. Por meio do registro de suas vivências, chegamos aos textos que puderam ser analisados pelo método fenomenológico de análise do fenômeno situado. Com o auxílio desse método, fomos à procura dos principais elementos significativos ao fenômeno nos textos, que, uma vez trabalhados e aprimorados (reduções fenomenológicas), possibilitaram o surgimento de uma discussão em torno das generalizações acerca do fenômeno. Em síntese, o trabalho revela o aparecimento, uso e debate da religião em sala de aula por parte tanto dos alunos quanto dos professores, utilizando-se da análise sobre o texto religioso; do reconhecimento dos dogmas religiosos dos alunos e da reflexão sobre a utilização do discurso religioso em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência e religião. Fenomenologia. Educação sexual. Gênero.

Abstract: This article resulted from a master's thesis, whose objective was to understand the phenomenon of the encounter between Science and Religion in a school environment during the teaching activities of teachers in the themes of Sexual and Gender Education. From the recording of their experiences, we arrived at texts that could be analyzed using the phenomenological method of Situated Phenomenon Analysis. Using this method, we searched for the main elements significant to the phenomenon in the texts, which, once worked and improved (phenomenological reductions), enabled the emergence of a discussion on the generalizations about the phenomenon. In short, our study shows the emergence, use and debate of “Religion in the classroom” by students and teachers, by the analysis of the religious text, the recognition of students' religious dogmas and the reflection on the use of religious discourse in the classroom.

Keywords: Science and religion. Phenomenology. Sexual education. Genre.

Resumen: Este artículo fue el resultado de una investigación de maestría cuyo objetivo fue comprender el fenómeno del encuentro entre ciencia y religión en un ambiente escolar durante las actividades de enseñanza de los maestros sobre los temas de “educación sexual” y “género”. Los textos que registran sus experiencias podrían analizarse utilizando el método fenomenológico del análisis de fenómenos. Por medio de este método, se buscó los elementos principales significativos del fenómeno en los textos, que una vez trabajados y mejorados (reducciones fenomenológicas) permitieron emerger una discusión en torno a las generalizaciones sobre el fenómeno. En resumen, el trabajo revela el surgimiento, uso y debate de la religión en el aula por parte de estudiantes y maestros, por medio del análisis del texto religioso; el reconocimiento de los dogmas religiosos de los estudiantes; y de la reflexión sobre el uso del discurso religioso en el aula.

1 Licenciado em Ciências Biológicas (UEFS), especialista em Educação Afetiva e Sexual (UCAM) e Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA-UEFS). Docente da rede estadual de ensino da Bahia e da rede municipal de ensino de Amélia Rodrigues - BA. E-mail: edubarreto.bio@gmail.com.

2 Licenciada em Ciências Biológicas (UFJF), mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora associada do Departamento de Educação II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: roalmeida@ufba.br.



Palabras clave: Ciencia y religión. Fenomenología. Educación sexual. Género.



1. Introdução

Este artigo deriva de uma pesquisa que visou compreender o fenômeno do encontro entre ciência e religião em meio escolar, durante as atividades de ensino de professores nos temas da educação sexual e de gênero (SILVA, 2017). Historicamente, a dimensão da sexualidade – percebida aqui como uma construção humana –, contingente a aspectos históricos, políticos e culturais, assim como seu processo de reprodução social por meio de práticas e discursos, denominado educação sexual, é tópico de elevada importância no meio educacional formal e não formal.

Analisando o desenvolvimento inicial de práticas em educação sexual nas escolas no Brasil, ao final do século XX, é notório como elas tenham sido majoritariamente atribuídas aos professores de ciências/biologia (CARVALHO, 2007), entre o rol das disciplinas escolares. Paralelamente à época de seu surgimento, Carvalho (2007) argumenta que essa relação surge da rápida aderência das escolas à abordagem médico-higienista a respeito do corpo – visão predominante na educação sexual naquele período, em sintonia com os conteúdos biológicos trabalhados por professores de ciências.

Com o crescimento da educação sexual, Silva e Megid Neto (2006) apontam que, reforçada pela sua curricularização nas escolas como ‘tema transversal’, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o antigo predomínio da abordagem médico-higienista adquire uma importante mudança ao concorrer com diversas outras abordagens, tornando o cenário, antes tido como homogêneo, em um domínio polimórfico.

Em conjunto ao debate acerca da sexualidade nas escolas, reconhecemos, também, que outro tema foi sendo crescentemente acoplado ao debate da educação sexual por sua proximidade às questões da sexualidade e pelo evidente enriquecimento do tema em questão: a questão do gênero. Tido como principal categoria histórica pelos movimentos sociais feministas na contestação da naturalização do feminino a imagens de fragilidade e submissão construídas socialmente, o gênero deve ser considerado como um importante aliado aos objetivos da educação sexual.

O surgimento do termo – de maneira semelhante aos estudos mais recentes sobre a sexualidade humana – nasce da constatação de que o corpo é alvo de assertivas que reforçam a determinação de papéis sociais diferenciados para homens e mulheres; mais precisamente, a determinação de desigualdades nas funções sociais por diferenças biológicas. No caso das mulheres, por exemplo, percebemos que, historicamente, elas carregam, em nossa sociedade,



uma identidade e um papel social construídos sob a forma das dimensões biológicas da mulher, processo pelo qual o ser “não nasce mulher, torna-se mulher”. (BEAUVOIR, 1980, p. 9)

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

Neste estudo, assumimos que a articulação entre a educação sexual e os estudos de gênero constituem, hoje, uma unidade bastante profícua aos educadores; em meio às diferentes práticas escolares, denominamos esse domínio híbrido como ‘educação sexual e de gênero’. Apesar do crescimento significativo desse campo e da crescente heterogeneidade das práticas que envolvem o tema, as pesquisas nacionais ainda apontam que, na maioria dos casos, os professores que se comprometem com a educação sexual e de gênero no Brasil ainda carecem de uma formação adequada para o exercício da profissão, fator preponderante dentre as inúmeras dificuldades da prática pedagógica.

A fim de diagnosticar a pluralidade de abordagens relativas exclusivamente à educação sexual no Brasil, Furlani (2011) categoriza, em sua obra, ao menos oito diferentes abordagens contemporâneas de “educação sexual na sala de aula”. Em meio à heterogeneidade das práticas, apontamos também um outro dado bastante interessante a esta pesquisa: o desenvolvimento e a expansão das práticas escolares que procuram enfatizar os diversos enlaces da educação sexual e de gênero com muitos outros aspectos fundamentais da subjetividade humana – como a dimensão religiosa, fortemente evidenciada em nosso país. (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009) Assim, juntando-se paralelamente a outros temas polêmicos no currículo escolar das disciplinas ditas científicas (como a discussão acerca do evolucionismo *versus* criacionismo), a educação sexual e de gênero começa a ganhar visibilidade como mais uma questão relevante no debate em torno das questões a respeito da relação entre ciência e religião na escola.

Mello, Grossi e Uziel (2009), percebendo o forte pertencimento religioso presente na sociedade brasileira e negando qualquer tipo de reducionismo em meio à miríade de denominações religiosas, apontam que a veiculação de elementos comuns à moral religiosa brasileira em cenários escolares é, muitas vezes, oposta aos princípios veiculados em práticas de



educação sexual e de gênero. Tomando como exemplo os elementos particulares à dimensão axiológica e atitudinal inerentes às abordagens emancipatória e *queer*, é notável a forte oposição dessas aos preceitos religiosos cristãos exemplificados por Simões Neto et al. (2009, p. 272), quando afirma que: “como consenso geral entre as lideranças religiosas está o acordo de que a sexualidade deve ser vivenciada de forma monogâmica e dentro do casamento, ou melhor, em uniões estáveis com um parceiro”.

Além desse aspecto normalizador de um modelo esperado de vivência da sexualidade, é de conhecimento público que os constituintes das relações entre os sujeitos em diversas religiões ainda seguem, de forma restrita, a normalização de casais heterossexuais – denotando, como efeito, a não aceitação de grupos que compõem a grande diversidade sexual em nosso país. Dessa forma, iniciativas de combate à homofobia (tema emergente em muitas abordagens feitas pela educação sexual) veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos ambientes escolares ainda são postas como alvos de ataques por grupos religiosos que caracterizam a homossexualidade como uma transgressão aos preceitos divinos da criação, como, por exemplo, à constituição do casal formado por um macho e uma fêmea. (OLIVEIRA, 2011)

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

De fato, acreditamos que a recomendação de Silva et al. (2008), citada anteriormente, é capaz por si só de exemplificar um princípio geral em relação ao início de tentativas de diálogo entre ciência e religião: a constatação de que a religião é uma manifestação humana assim como a ciência, o que implica no dever de salientarmos suas limitações a partir do reconhecimento da própria limitação da natureza humana (FISCHMANN, 2008).

Não obstante o referido argumento ser interpretado como uma tentativa de depreciação à esfera religiosa, a retomada desse pertencimento religioso mais próximo à própria natureza humana é um argumento poderoso que perfaz até mesmo os posicionamentos de alguns religiosos, como o do frade dominicano Frei Betto e do físico Marcelo Gleiser, que explicam: “É



nos humanizando que nos divinizamos. E os valores anunciados por Jesus não são valores cristãos, não são valores do Evangelho, são fundamentalmente valores humanos que, pela ótica da fé, ganham caráter transcendente”. (BETTO; GLEISER, 2011, p. 69)

Finalmente, a partir dessas breves reflexões, acreditamos ser possível vislumbrar um pouco das principais questões do debate sobre educação sexual e de gênero e, dessa forma, trazer à cena maiores discussões acerca desse tópico. A seguir, seguiremos o relato da pesquisa com nossas considerações metodológicas, delineando a posição filosófica assumida e as opções de amostragem, produção e análise dos relatos obtidos dos professores entrevistados.

2. Intercurso metodológico

A análise do fenômeno situado (MACHADO, 1994), também denominada “análise da estrutura do fenômeno” (MARTINS; BICUDO, 1994), é uma modalidade de pesquisa qualitativa fenomenológica em que se escolhe um tema, um fenômeno, em busca de sua essência ou estrutura. Assim, o fenômeno, uma vez posto em suspensão (epoqué) pelo pesquisador, tornar-se-á alvo de consecutivas análises a partir de sua manifestação nas descrições dos sujeitos que o descrevem.

Por tratar-se de ir à procura do fenômeno sempre em relação ao sujeito que o vive e o intenciona, a análise do fenômeno é essencialmente norteadada pela procura de significados nas descrições dos sujeitos que tematizam as situações nas quais o fenômeno é vivenciado. (MARTINS; BICUDO, 1994) Uma vez em posse dessas descrições, obtidas por meio de entrevistas, por exemplo, chega o momento da realização da análise, feita em diferentes etapas, que podem ser agrupadas em dois momentos gerais: a ‘análise ideográfica’ e a ‘análise nomotética’.

A ‘análise ideográfica’ (GARNICA, 1997; MACHADO, 1994) compreende resumidamente os seguintes passos: primeiramente, o pesquisador realiza uma série de leituras prévias de todos os relatos de situações vivenciadas pelos sujeitos com a intenção de se aproximar o máximo possível do sentido das vivências relatadas. Dessa forma, enquanto lê, o pesquisador realiza gradativamente o momento da análise ideográfica ao procurar por unidades de significado no texto, ou seja: por partes significativas em relação à interrogação do fenômeno investigado. Assim, após o “destacamento” dessas unidades, o pesquisador segue transcrevendo-as para uma linguagem apropriada ao discurso educacional, a fim de produzir, ao final, o agrupamento dessas unidades em categorias abertas por meio de uma redução fenomenológica,



ou, em outras palavras, “a ação de transcender a multiplicidade dos diferentes aspectos do fenômeno olhado e compreender aquilo que lhe é essencial”. (MACHADO, 1994, p. 41)

Em seguida, inicia-se a ‘análise nomotética’, momento no qual busca-se a generalidade do fenômeno ou sua estrutura geral. (GARNICA, 1997; MACHADO, 1994) Uma vez agrupadas, as unidades de significados serão inicialmente analisadas comparativamente entre si com base em suas possíveis divergências e convergências. Dessa forma, os resultados dessa análise seguem o princípio de que as unidades de significados isoladas irão indicar o produto das percepções individuais dos participantes, as quais, ao serem agrupadas, apontam em direção à conformação da estrutura geral do fenômeno almejada pela investigação. (MACHADO, 1994) Em seguida, o pesquisador, por meio dessas reduções (redução transcendental, já discutida anteriormente), busca aprimorar cada vez mais suas categorias, em um curso de crescente generalidade até a o momento de chegada a “uma perspectiva do fenômeno, dado seu caráter perspectival”. (GARNICA, 1997, p. 117)

Conclui-se, assim, que a modalidade de pesquisa busca, em um primeiro momento, ir ao encontro das descrições individuais como modos possíveis e legítimos de acesso ao fenômeno, para, em seguida, formular, por meio da análise nomotética, um caminho de generalização em torno das convergências explicitadas. Daí, segue-se a (in)conclusão final do ‘desvelamento’ da estrutura do fenômeno (ou essência) por um procedimento que não busca determiná-la – já que tal intento é praticamente impossível na tentativa de compreensão fenomenológica do próprio ser, sempre em abertura, como visto aí no mundo.

3. Sujeitos da pesquisa e método de produção dos relatos

Como primeiro passo em busca dos sujeitos que relatariam as vivências do fenômeno investigado, selecionamos, nesta pesquisa, professores que antecipadamente declararam ter duas especificidades: vivências de educação sexual em escolas e o interesse no tema da pesquisa (fenômeno) por motivos diversos. Assim, a amostragem dos professores convidados a integrarem a pesquisa foi desenvolvida com base na amostragem da pesquisa qualitativa do tipo ‘propositada estratificada’ ao fenômeno investigado – ou seja, aquela em que há a composição de subgrupos de amostragem pelos pesquisadores de modo a permitir uma posterior comparação entre eles. (FLICK, 2009)

Para o desenvolvimento desses subgrupos, utilizamos o critério de “capacitação formal acerca da educação sexual” nas seguintes categorias: 1. formação especializada ao tema (G1); 2. formação inicial ao tema (G2); 3. formação não declarada ao tema (G3). Após a realização de



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

- a) G1: professores que declararam a participação em disciplinas/cursos/oficinas sobre sexualidade e gênero na educação, atuantes em recorrentes pesquisas/ações escolares voltadas ao referido tema.
- b) G2: professores que declararam a participação esporádica, de maneira obrigatória/optativa, em disciplinas/cursos/oficinas voltadas à sexualidade e/ou educação sexual;
- c) G3: professores que declararam a não participação em disciplinas/cursos/oficinas sobre sexualidade e gênero na educação.

Em relação ao número total de entrevistas realizadas, utilizamos como base a estimativa de Polkinghorne (1989), em que o número total recomendado varia entre o mínimo de cinco até no máximo 25 sujeitos entrevistados. Assim, o número total de entrevistados ao final da pesquisa foi de nove professores, sendo utilizados apenas sete relatos após a análise preliminar dos dados produzidos.

Utilizamos como princípio geral de seleção, nesta etapa, as considerações de Bicudo (2011), que destaca que a atenção da fenomenologia e da pesquisa nesta abordagem não está em descrever as nuances individuais contidas nas vivências (o que nos indicaria uma preferência em torno das descrições mais singulares disponíveis), e sim na estrutura nuclear das mesmas a partir do relatado, resultando, segundo nossa interpretação, na preferência em torno de descrições mais detalhadas. Apesar de próximos ao número mínimo de entrevistas recomendadas, salientamos quão dispendiosa é a empreitada de produção e análise dos dados ao pesquisador fenomenológico, que não pode prescindir de um envolvimento ao mundo da vida dos sujeitos da pesquisa. (FINI, 1994)

4. Resultados e discussão

Durante a entrevista, muitos professores destacaram suas opiniões sobre os momentos em que a religião surgia em sala de aula. A respeito disso, os entrevistados não procuravam se desviar das perguntas ou mesmo camuflar suas opiniões em sala de aula, mas sim avançar sobre a oportunidade de debate que surgia, como revelado pela afirmação categórica de um dos professores: “Religião pode ser discutida”. (Professor 1)

Um dos professores entrevistados comenta que, durante as suas aulas de ciências, os alunos buscavam argumentar sobre os conteúdos utilizando-se de discursos advindos de suas



próprias doutrinas religiosas. Em casos como esses, é esperado que muitos dos alunos pertencentes ao catolicismo, por exemplo, conjecturem sobre a origem do universo ou a possibilidade da evolução humana com base em suas crenças religiosas adquiridas durante a vida. Essas situações, consideradas polêmicas por muitos professores pela natureza do encontro entre “religião” e “ciência”, serviram de gatilho, em sala de aula, para o início de um debate em torno da demarcação de dois lados distintos: “*Eu sempre tento mostrar a diferença entre as posições de pensamento científico e religioso*”. (Professor 7)

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

Semelhantemente ao Professor 7, a Professora 2 também apresenta uma estratégia de auxílio ao aluno em sua tomada de decisão sobre o cenário de encontro entre ciência e religião: utilizando-se mais especificamente da evidenciação de um artefato religioso em sala, a professora comenta sua reação ao perceber que seus alunos argumentavam sobre o conteúdo em voga, parafraseando um texto religioso – no caso, a Bíblia: “A minha opção nesse momento foi tentar localizar a bíblia como, assim, passível de várias interpretações”. (Professora 2)

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

Qual seria o papel do professor uma vez instaurada a discussão com os alunos? Segundo o Professor 3, o fomento à discussão não resulta necessariamente na autorização do julgamento das partes pelo professor. Enfatizando o protagonismo dos alunos nesse momento, como os outros professores já citados, o questionamento feito sobre a religião em uma de suas aulas serviu, por exemplo, para o aprofundamento da reflexão com vistas à melhoria do debate:

Em nenhum momento eu cheguei a dizer que a igreja estava errada e que o certo é esse, mas a gente chegava a questionar né, como: se a religião diz isso, por que é desse jeito? (Professor 3)



Apesar da religião ser praticada pela humanidade de inúmeras formas, e a espiritualidade ser adjetivada como algo essencialmente subjetivo, muitas das vivências relatadas pelos professores sobre a religião em sala de aula centraram-se em episódios de análise de textos religiosos durante a aula. Ressaltando a estratégia de abertura à religião detectada nos relatos dos professores, é interessante, neste ponto, notar que o próprio professor também precisa provocar uma abertura sobre seus conceitos a fim de procurar adaptar-se à situação em que o texto é lido “para além do verbo, tornando-se também espírito”. Como relata o Professor 1, essa abertura à compreensão do sagrado deu-se quando a Bíblia foi utilizada pelos seus alunos em sala de aula: “É um livro [Bíblia] que para mim não é sagrado, mas eu reconheço que culturalmente para a maioria dos cristãos é um livro sagrado”. (Professor 1)

Continuando seu relato, o professor afirma que a religião foi inserida como conteúdo dentro de seu planejamento de aula após a conclusão de que essa era uma demanda de seus alunos; nesse caso, ao provocar discussões utilizando-se do texto religioso. Articulando uma das habilidades esperadas de sua disciplina à ocasião, o professor defende sua escolha comentando o seguinte: “Se é uma matéria [filosofia] que é pra falar sobre reflexão, então eu os levei a refletir sobre o modo como eles liam o texto sagrado”. (Professor 1)

Para o professor, a análise do texto religioso compreende, também, a inclusão da diversidade de textos considerados sagrados por outras religiões. Ainda que, pela iniciativa própria dos alunos, não fossem esses os objetos de atenção durante as aulas, o professor destaca que utilizou mais de uma referência literária religiosa para tratar dos temas discutidos, como o amor: “O Alcorão, a própria Bíblia, o Gita... trouxe textos onde esses textos falassem de amor, de afeto”. (Professor 1)

Nesse caso, podemos perceber que, mesmo optando por religiões tão diferentes (islamismo, cristianismo, hinduísmo...), o professor conseguiu promover um paralelo entre elas ao se utilizar de um tema comum, inserindo-as de forma equânime em sala de aula. Dessa maneira, a análise sobre o texto religioso ultrapassa a unilateralidade de apenas uma religião e alcança uma reflexão plurilateral sobre o tema. Uma vez que a interpretação do texto religioso pode incorrer em ações consideradas indesejáveis aos alunos, como o preconceito com base em argumentos religiosos, a análise do texto articula, também, propostas de trabalho sobre determinados temas. O amor e o afeto, mencionados pelo Professor 1, são alguns desses temas, mas também podemos mencionar o trabalho em torno de assuntos como o respeito e a tolerância: “Uma dessas meninas utilizou a própria Bíblia pra dizer que não era assim [...] Ela utilizou o discurso da bíblia em relação ao respeito e tolerância”. (Professora 2)



Nesse comentário feito pela Professora 2, a ação em destaque é realizada por uma de suas alunas em sala. Como já salientado pela mesma professora, a Bíblia foi caracterizada como algo passível de diversas interpretações e, nesse momento, uma de suas alunas conseguiu utilizar-se desse artifício para análise do texto bíblico e a consequente elaboração de um argumento em relação ao respeito e tolerância durante a aula.

Outro exemplo provocado pela análise do texto religioso, segundo os moldes já explicitados, é comentado pelo Professor 3 ao propor um trabalho em dupla para duas alunas evangélicas:

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

O reconhecimento da historicidade de um texto – neste caso um texto considerado sagrado – é uma estratégia de análise de inúmeros efeitos que pode estimular em grande medida a reflexão dos alunos. À primeira vista, a interpretação variada de textos sagrados pode ser responsável pela criação da divergência entre religiosos, ocasionando, ao professor, efeitos indesejáveis durante seu trabalho com os alunos. Exemplificando o alcance desse efeito de cisão entre religiosos em apenas uma religião, segundo a *World Christian Encyclopedia*, em sua edição publicada em 2001, o cristianismo contava com nada menos que 33.830 denominações cristãs em todo o globo. (BARRET; KURIAN; JOHNSON, 2001)

Uma vez que não haja um impedimento ao diálogo pelos alunos a respeito da análise e reflexão dos textos religiosos, a tentativa de provocar diferentes interpretações durante o desenvolvimento da aula é comentada pelos entrevistados como uma estratégia viável aos objetivos dos professores diante do destaque da religião em sala de aula. Uma das professoras entrevistadas comenta que a inclusão da religião em sala de aula, com a respectiva abertura à opinião dos alunos sobre o tema, foi até mesmo benéfica para o comportamento de um de seus alunos. Nesse caso, a Professora 2 comenta que um aluno “bastante religioso” ficou mais à vontade quando pôde explicar sobre sua opinião durante um trabalho escolar: “Depois que ele teve espaço para falar da religião dele, sobre o método [anticoncepcional] que ele considera adequado, ele ficou mais ‘de boa’ no restante das aulas”. (Professora 2)

Nota-se que, em relação ao tema da aula, o aluno enfatizou que a eleição do método mais adequado à prevenção da gravidez não decorria de argumentos de base científica, mas sim com base em orientações religiosas seguidas por ele. No Brasil, grande parte da população tem predileção pelo uso de métodos contraceptivos ditos modernos (oral ou injetável), segundo dados divulgados em 2006 pela Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher,



estabelecendo essa preferência por 65,2% das mulheres no Brasil, de idade entre 15 e 49 anos (PERPÉTUO, WONG, 2009). Entre católicos, no entanto, é frequente e histórica a referência à encíclica *Humanae Vitae* redigida pelo Papa Paulo VI, em que condena o uso de métodos artificiais de contracepção – como o contraceptivo oral, por exemplo.

À medida que os relatos eram comentados, outro destaque importante era feito em relação ao planejamento e desenvolvimento das ações a respeito da abordagem da religião em sala de aula, dessa vez acompanhado de uma expressão enfática em torno das seguintes palavras: “Como professor, quando nós tratamos de religião, nós temos que ser delicados”. (Professora 5)

Ao discutirmos algo em sala de aula, muitos dos presentes podem exibir comportamentos passionais ao argumentarem em prol de suas próprias convicções – algo considerado rotineiro em muitos ambientes escolares. Em se tratando da religião como tema de discussão, os entrevistados salientam que o tratamento com os alunos deve incorrer em especial atenção a esse aspecto do debate, estando o professor sempre atento ao *feedback* dos alunos na ocasião. Segundo o Professor 1, em uma de suas vivências com alunos religiosos, sua atitude seguiu à risca esse protocolo: “Eu prontamente ouvia aquele aluno e eu trazia coisas que ele ia colocando, mas assim ‘pisando em ovos’”. (Professor 1)

Uma vez que, em nosso país, todos os cidadãos, religiosos ou não, têm a sua liberdade de crença assegurada na Constituição Federal de 1988 (Art. 5, inc. VI), é imprescindível destacar a precisão do professor em agir conforme o relatado, “ouvindo o aluno” em suas opiniões. Em paralelo a esse direito fundamental, muitos professores evidenciam que as opiniões proferidas pelos alunos em sala de aula, balizadas em princípios religiosos, devem receber um tratamento cuidadoso também por traduzirem uma formação religiosa familiar. Segundo o Professor 7, tal atitude é marcante em suas aulas de ciências: “As famílias [...] têm uma influência da religião muito forte e os alunos [...] trazem muito isso nas aulas”. (Professor 7)

Ressaltando o efeito da penetração da religião nos diversos aspectos concernentes à instituição familiar, destacamos também o relato da Professora 2 em seu trabalho em sala de aula a favor do respeito à diversidade sexual. Por uma visão geral, é esperado pelos professores que estudantes inseridos em contextos familiares de alta influência religiosa apresentem um bloqueio aos discursos ou ações que acabem por contradizer suas crenças. No entanto, segundo o comentário explicitado pela referida professora:

A criação religiosa deles era tão forte que mesmo eles vendo lógica que temos que respeitar todos, que temos que respeitar a diversidade [sexual] e mesmo concordando com isso, eles não conseguiam deixar de ser intolerantes. (Professora 2)



De fato, os professores foram incisivos em demonstrar insatisfação em relação a alguns aspectos em que a religião era utilizada como instrumento de ação visando efeitos negativos às pessoas ou à sociedade. Segundo o Professor 1: “O que me incomoda são algumas posturas ideológicas sobre religião”.

Explicitando melhor esse desagrado, as Professoras 6 e 5 expõem as seguintes percepções que se complementam acerca desse fato: “Até o próprio princípio da religião de você se abrir para o outro, de acolher o outro, está sendo ‘jogado por terra’” (Professora 6); “A religião não pode ser utilizada como uma forma de segregação, como uma forma de oprimir, de diferenciar as pessoas”. (Professora 5)

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

Desde a ocorrência das grandes guerras mundiais, muitas lideranças religiosas ao redor do globo empenharam-se em garantir que a religião não fosse mais justificativa para a geração de novos conflitos. Como marco histórico desse esforço coletivo, em outubro de 1999, o “Apelo espiritual de Genebra” foi assinado como uma mensagem global aos líderes políticos e religiosos para a extinção da prática de guerra justificada pela religião. Na escola, os professores entrevistados, motivados pelo engajamento em torno do desenvolvimento de uma ação consciente em torno dos princípios religiosos, relatavam modos de ação que auxiliavam os alunos a repensarem a sua fé. Nesse quesito, os comentários feitos durante a análise do texto religioso eram “duplamente engajados” aos alunos, uma vez que, para além do incentivo à interpretação do escrito, eles também precisavam refletir o próprio exercício da fé: “Você não pode é deixar de pensar na sua fé, é preciso você refletir sobre ela”. (Professor 1)

De maneira semelhante, o respeito ao direito de liberdade religiosa, também já discutido, pode acompanhar dialogicamente o trabalho sobre a garantia de liberdade individual dos demais alunos, como exposto pela Professora 5: “Deixar claro para o aluno que a fé dele é inquestionável, mas que, no entanto, o modelo de vida dele não pode ser imposto ao outro”.

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



Eu falei com ele que ele pode até não aceitar (gays), porque os valores morais dele, religiosos, são muito fortes [...] mas que ele precisaria respeitar. (Professor 6)
Esse aluno ficou muito confuso, porque eu acho que ele reconheceu que aquelas pessoas que estavam ali não eram pessoas ruins, como aquela ideia de pecado cristão, mas elas tinham características que ele considerava pecado. (Professor 7)

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

O objetivo central, independentemente dos moldes escolhidos para o trabalho com religião em sala de aula, continua sendo o protagonismo dos alunos em torno do desenvolvimento crítico de suas próprias opiniões, como conclui o Professor 3: “Existe a minha verdade, a verdade da ciência, a verdade da religião, a de vários grupos que pensam a sociedade, mas eles têm que encontrar a verdade deles”. (Professor 3)

Finalmente, apesar dos professores caracterizarem os alunos religiosos em sua maioria como católicos ou evangélicos, foi ressaltado por um dos professores que, dentre os dois grupos, os alunos evangélicos tinham maior destaque durante as aulas no enfrentamento com o professor: “Geralmente aqueles que causavam algum problema ou impasse eram evangélicos”. (Professor 3); “Eles se expressam mais, a ideia de que eles são evangélicos, eles defendem a bandeira”. (Professor 3)

Como evidenciado pelos professores, a existência de valores e comportamentos ditos e exibidos pelos alunos religiosos é inegavelmente um tópico a ser analisado em sala de aula. Assim, essa “bandeira” ora hasteada, ora a meio-mastro, não pode ser mais ignorada e, segundo os entrevistados, precisa ser trabalhada segundo critérios bastante precisos no desenvolvimento crítico e reflexivo tanto dos alunos religiosos quanto dos não religiosos.

5. Considerações finais

A natureza da pesquisa fenomenológica é possibilitar a abertura ao diálogo com outros, ou seja, promover a maior compreensão do fenômeno e de seus diferentes significados para os sujeitos. Com isso, pretendemos, neste momento, contribuir com esta reflexão em devir, com base nos diálogos, estudos e interrogações realizadas no contexto singular no qual estamos inseridos no dado presente.



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

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

Além disso, tínhamos, como pesquisadores, o questionamento sobre qual seria a percepção dos professores em relação à abordagem de algumas crenças religiosas que ganham espaço dentro da escola e que, por vezes, são colocadas em confronto com os conteúdos tradicionalmente trabalhados. De fato, os professores, durante os relatos apresentados nesta pesquisa, se mostraram atentos à inserção de conteúdos provenientes de instituições religiosas e as possíveis consequências disso no conteúdo tradicional das disciplinas. Dessa forma, podemos concluir que o intento primário dos professores, nesse contexto, foi defender que dialogar com os alunos suplantava as possíveis incongruências entre as diferentes formas de conhecimento apresentadas.

Sobre o contato entre o discurso religioso e a educação sexual e de gênero, tivemos como interessante articulação, após a análise, a compreensão de como esses dois temas criam territórios próprios e barreiras em relação ao outro em sala de aula. Os pais, alunos e professores tornam-se, então, agentes discursivos que, nesse campo estratégico, ora enfrentam-se, ora silenciam-se.

Destacamos, finalmente, que a pesquisa instiga também um conjunto de possibilidades para futuras investigações sobre os inúmeros efeitos emocionais e sentimentais desse fenômeno sobre os alunos e professores em sala de aula. Por encontros entre a educação sexual e de gênero e a religião em sala de aula, perpassamos muitas dessas questões por meio das vivências



narradas, nas quais os sujeitos revelam atos de natureza afetiva importantes para o pensamento e a ação aqui apresentadas.

Assim sendo, consideramos que essa trajetória metodológica trouxe importantes reflexões ao olhar investigativo sobre o fenômeno, mas também fundamentalmente ao exercício humano de ser no mundo.

Referências

- BARRET, D. B.; KURIAN, G. T.; JOHNSON, T. M. *World Christian Encyclopedia: a comparative survey of churches and religions in the modern world*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2001.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. 2.
- BETTO, F.; GLEISER, M. *Conversa sobre a fé e a ciência: com Waldemar Falcão*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. In: BICUDO, M. A. V. (org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011 p. 41-74.
- CARVALHO, F. A. Educação sexual: conflito entre saberes biológicos e culturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2007, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Abrapec, 2007.
- FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 23-35.
- FISCHMANN, R. Ciência, tolerância e estado laico. *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 42-50, 2008.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).
- FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997.
- MACHADO, O. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade do fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 35-47.
- MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.
- MELLO, L.; GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P. As escolas e as filhas de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In:



JUNQUEIRA, R. D. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Secad/MEC, 2009.

NATIVIDADE, M.; OLIVEIRA, L. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 2, p. 121-161, 2009.

OLIVEIRA, R. J. Entrevista: ética, saberes e laicidade em debate na escola e fora dela. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 262-268, 2011.

PERPÉTUO I. H. O.; WONG, L. L. R. Desigualdade socioeconômica na utilização de métodos anticoncepcionais no Brasil: uma análise comparativa com base nas PNDS 1996 e 2006. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. *Pesquisa nacional de demografia e saúde da criança e da mulher – PNDS 2006: dimensões do processo reprodutivo e da saúde da Criança*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. p. 87-104.

POLKINGHORNE, D. E. Phenomenological research methods. In: HAILING, S.; VALLE, R. *Existential-phenomenological perspectives in psychology*. New York: Springer, 1989. p. 41-60.

SILVA, C. G. et al. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 683-692, 2008.

SILVA, Eduardo Barreto. *Buscando o fenômeno: quando gênero, educação sexual e a moral religiosa se encontram na sala de aula*. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017.

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

