

**Gêneros e sexualidades:  
Trato com temas transversais na disciplina de  
Ensino Religioso em escolas de Recife**

**Genders and sexualities: dealing with cross-cutting themes in the  
discipline of Religious Education in schools in Recife**

*Aurenéa Maria de Oliveira*<sup>1</sup>

*Jacilene Maria Silva*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia. UFPE.

E-mail: aurenea@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1033-4015>

<sup>2</sup> Mestra em Direitos Humanos. UFPE.

E-mail: jacilenelu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4784-4433>

## RESUMO

Este trabalho adotou a coleta de dados com entrevistas semi-estruturadas, fazendo uso da Análise de Discurso Francesa (AD) como metodologia. Como referencial teórico utilizamos a conceituação de Judith Butler acerca de gêneros e sexualidades. O objetivo do estudo foi o de compreender e avaliar o lugar que mulheres comumente marginalizadas na sociedade como: profissionais do sexo, lésbicas, bissexuais e transgêneros ocupam na disciplina de Ensino Religioso (ER), em escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Recife, isto feito com o fim de verificar atitudes de estímulo ou não ao estigma e à intolerância praticadas contra elas. A meta foi a de contribuir para o combate à misoginia, homofobia e à transfobia, mediante exame dos discursos de docentes acerca dos conteúdos programáticos ministrados no ER, no sentido de posição e valor atribuídos ao gênero feminino nas cosmologias religiosas abordadas. Nos resultados, verificamos a presença da ideologia da invisibilidade/indiferença aos temas transversais gêneros e sexualidades nos discursos dos entrevistados que atuam ou atuaram como professores de ER, o que estimula práticas violentas e domesticadoras contra as mulheres em tela.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Religioso; Gêneros; Sexualidades; Temas Transversais.

## **ABSTRACT**

This work adopted data collection with semi-structured interviews, using French Discourse Analysis (DA) as a methodology. As a theoretical reference we use Judith Butler's conceptualization of genders and sexualities. The objective of the study was to understand and evaluate the place that commonly marginalized women in society such as: sex workers, lesbians, bisexuals and transgender people occupy in the Religious Education (RE) discipline, in municipal and state public schools in the city of Recife, This was done with the aim of verifying attitudes that encourage or not the stigma and intolerance practiced against them. The goal was to contribute to the fight against misogyny, homophobia and transphobia, by examining the speeches of teachers about the programmatic contents taught at ER, in the sense of the position and value attributed to the female gender in the religious cosmologies addressed. In the results, we verified the presence of the ideology of invisibility/indifference to cross-cutting themes of gender and sexualities in the speeches of interviewees who work or worked as RE teachers, which encourages violent and domesticating practices against the women on screen.

**KEYWORDS:** Religious Education; Genres; Sexualities; Transversal Themes.

**Considerações iniciais**

Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa em vigência, aprovado pelo conselho do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, de título “Temas Transversais e Ensino Religioso: debates envolvendo gêneros e sexualidades em escolas de Recife (2022-2025)”. Como tal, seus resultados fazem parte de pesquisa de Iniciação Científica, integrada ao projeto citado, denominada “Gêneros e sexualidades em escolas estaduais e municipais de Recife: trato com essas temáticas na disciplina de Ensino Religioso”, realizada entre 2022-2023 com o apoio do CNPq.

No que se refere ao estudo das categorias gêneros e sexualidades, apoiamo-nos em Judith Butler, destacando que em seu livro “Corpos que importam” (2019) ela questiona se há algum modo de relacionar a questão da materialidade do corpo com a performatividade do gênero; e que lugar ocupa a categoria do sexo em semelhante relação. Segundo a referida autora, a performatividade do gênero é compreendida como uma ação repetitiva e de citação, por meio da qual a linguagem gera os resultados correspondentes àquilo que identifica. Em outras palavras, isso implica que o gênero não é uma característica inata, mas sim, uma atividade que se manifesta, uma representação que é reiterada e fortalecida ao longo do tempo.

Essa representação é moldada por influências políticas e psicológicas, mas não é fixada por uma essência biológica ou psicológica. Por outro lado, a definição que Butler (2019) nos dá de materialidade dos corpos não se resume à “corporeidade tangível”, pois vai além, na medida em que essa materialidade diz respeito à manifestação velada do poder, ou seja, representa como o poder deixa suas marcas no corpo, moldando sua aparência, movimentos e contornos. Essa corporeidade é moldada pelo poder de maneira contingente, ou seja, não é intrínseca ou inata ao corpo, mas é construída e regulada por meio do discurso e das normas sociais. Em suas palavras

Isso não significa fazer da “materialidade” o efeito de um “discurso” que é sua causa; ao contrário, implica deslocar a relação causal reformulando a noção de “efeito”. O poder se estabelece em e por meio de seus efeitos, já que esses efeitos são as ações dissimuladas do próprio poder. Não existe um “poder”, tomado como um substantivo, que tenha a dissimulação como um de seus atributos ou modos. Essa dissimulação opera por meio da constituição e formação de um campo epistêmico e um conjunto de “conhecedores”, e quando esse campo e esses sujeitos são tomados como certos na condição de fundamentos pré-discursivos, o efeito dissimulador do poder foi bem-sucedido. O discurso designa o local em que o poder é instalado como poder formativo das coisas, historicamente contingente, em determinado campo epistêmico. A produção de efeitos materiais é o trabalho formativo ou constitutivo do poder, uma produção que não pode ser constituída como movimento unilateral da causa para o efeito. A “materialidade” aparece só quando se apaga, se esconde, se cobre, sua condição de algo constituído de forma contingente por meio do discurso. A materialidade é o efeito dissimulado do poder. (BUTLER, 2019, p. 103)

Portanto, a materialidade do corpo é uma expressão do poder que se revela de forma camuflada, influenciando como os corpos são concebidos e governados na estrutura social. Butler (2019) nos afirma que a categoria “sexo” configura-se como uma das vias mediante as quais a tangibilidade do corpo é padronizada e normalizada. A diferença sexual com frequência é invocada como uma resultante de discrepâncias concretas, porém, de fato, origina-se das disparidades materiais que são construídas e delineadas por práticas comunicativas. A tangibilidade do corpo já não pode ser abordada isoladamente da concretização dessa diretriz normativa e o conceito de “sexo” constitui uma das diretrizes por meio das quais um indivíduo adquire plena validade, qualificando o corpo para participação no âmbito da inteligibilidade cultural.

Assim, a categorização “sexo” materializa um mecanismo de regulação da corporeidade, um processo gerado e regulado pelo poder e pela comunicação. Sendo assim, “sexo” é uma categoria normativa, um ideal regulatório. A relação entre os corpos e os gêneros nunca é completa, porque os corpos não acatam inteiramente às normas mediante as quais se impõem sua materialização. Butler (2019) afirma que a formação de um sujeito requer identificação com o fantasma normativo do “sexo”, e é um “fantasma” porque se trata de uma construção invisível, mas “normativa”, porque mesmo em sua invisibilidade, estabelece normas e padrões de comportamentos de ser determinantes do que deve ser correto, bom etc. A autora atenta para a distinção sexo/gênero que se une a uma noção de construtivismo linguístico radical e neste aspecto, a questão se torna ainda maior, pois, o “sexo”, definido como anterior ao gênero, será em si mesmo uma postulação, uma construção, oferecida pela linguagem como algo que é anterior à própria linguagem, anterior à construção.

Esse debate, relevante e instigante, deveria ser pautado como tema transversal, ou seja, que atravessa as diversas disciplinas nos estabelecimentos educacionais brasileiros, contudo, na disciplina aqui em destaque, a de Ensino Religioso, como veremos adiante, eles estão longe de acontecer e caso aconteçam, passam distantes dessa compreensão. Sobre o ER é importante colocar que atualmente encontra-se previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, estando inserido no contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mais especificamente no componente curricular de Ciências Humanas. Neste documento, ele é abordado como uma das possibilidades para a formação integral do aluno, reconhecendo que a diversidade de crenças e manifestações religiosas fazem parte da sociedade brasileira. O documento valoriza o respeito à liberdade religiosa e à pluralidade

de perspectivas e convicções, promovendo a compreensão e o diálogo entre diferentes religiões e crenças.

Vale ressaltar que a BNCC não impõe uma religião específica a ser ensinada, nem privilegia uma visão religiosa sobre outra. Pelo contrário, a abordagem deve ser pautada pela imparcialidade, pela análise crítica e pelo respeito à diversidade religiosa. Isso ocorre em razão de manter coerência com o art. 33 da LDB que diz

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, o ER, como estabelecido na BNCC, deve ser estruturado a partir do diálogo inter-religioso e intercultural, promovendo a compreensão das diversas tradições religiosas e suas contribuições para a sociedade. A BNCC enfatiza que o ER deve ser desenvolvido de forma a contribuir para a formação do estudante como cidadão consciente e respeitoso da diversidade cultural e religiosa. Isso inclui a promoção do entendimento das religiões, suas práticas, valores, símbolos e crenças, assim como a reflexão sobre as questões éticas e morais que estão frequentemente associadas a essas tradições.

É importante destacar que a BNCC fornece um quadro geral e a implementação do Ensino Religioso nos currículos escolares pode variar de acordo com as políticas e diretrizes das redes de ensino, bem como as especificidades de cada escola. O objetivo principal é proporcionar uma educação que respeite e valorize a diversidade religiosa, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) abordam questões que visam à contextualização do conteúdo ensinado, trazendo tópicos de interesse dos alunos e com relevância para seu crescimento como cidadãos. Eles são denominados “transversais” porque ultrapassam os limites de uma disciplina específica, permeando e sendo pertinentes a todas elas. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em dezembro de 2017, e para o Ensino Médio em dezembro de 2018, os TCTs foram oficialmente incorporados à concepção dos novos currículos como temas interdisciplinares. Os temas transversais podem ser inseridos no contexto da Educação Básica com o intuito de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética.

Na educação brasileira, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino. Nos PCNs os Temas Transversais eram seis: Trabalho e Consumo; Saúde; Ética; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente. Eles tinham o potencial de servir como direcionamentos centrais da estrutura curricular.

Assim, as matérias do currículo deveriam orbitar em torno desses tópicos, transformando-se em ferramentas que promovem o aprimoramento das habilidades dos alunos para analisar, compreender e lidar com o mundo que os cerca. No entanto, em 2019, houve uma mudança, pois na BNCC, os TCTs passaram a ser quinze, distribuídos em seis áreas temáticas maiores, dispostos da seguinte maneira: Meio ambiente: educação ambiental; educação para o consumo; Economia: trabalho educação; financeira educação; fiscal; Saúde: saúde; educação alimentar e nutricional; Cidadania e Civismo: vida familiar e social; educação para o trânsito; educação em direitos humanos; direitos da criança e do adolescente; processo de envelhecimento respeito e valorização do idoso; Multiculturalismo: diversidade cultural; educação para valorização do



multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Ciência e tecnologia: ciência e tecnologia.

É possível verificar que o tema Orientação Sexual desapareceu. Além disso, não há também a menção direta ao tema “gênero”. Diante desse cenário, é pertinente questionar quais motivos sociais podem estar por trás do desaparecimento dos temas de gênero e sexualidade dos TCTs? Essa omissão pode ser reflexo de uma série de fatores, incluindo debates políticos, pressões sociais, conflitos de valores e outras considerações que influenciam a elaboração de políticas educacionais. Analisando a atual “Matriz Curricular Prioritária” (MCP) para o Ensino Religioso, especificamente da rede municipal de Recife, verificamos que não há menção explícita aos temas “gênero” e “sexualidade” no documento. A MCP, prevê, inclusive, ER apenas para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; por essa razão, professores que entrevistamos em escolas municipais que oferecem apenas Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, informaram que abordam conteúdos sobre religiões de maneira interdisciplinar.

Entretanto, além dos demais temas transversais, questões de gêneros e sexualidades podem e devem ser discutidas à luz das perspectivas religiosas, permitindo que os estudantes compreendam diferentes visões religiosas sobre esses temas, promovendo diálogo e reflexão crítica. As aulas de ER podem se beneficiar dessas abordagens ao relacionar os ensinamentos religiosos com as questões contemporâneas e promover o pensamento crítico e a compreensão ampla dos estudantes sobre o mundo ao seu redor. No entanto, como veremos nos resultados, isso não é feito.

## Metodologia

Para execução deste trabalho, utilizamos como metodologia de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, realizadas com professores e professoras da Rede pública de ensino municipal e estadual no município do Recife-PE. As pessoas entrevistadas foram identificadas tão somente como “Prof.1”, “Prof.2”, “Prof.3” etc, a fim de preservar o anonimato delas. Para o exame desses dados, a metodologia que utilizamos foi a da Análise de Discurso (AD) de linha francesa. O método aqui considerado é oriundo da França e surgiu em meados dos anos de 1960, tendo sido desenvolvido pelo filósofo Michel Pêcheux visando examinar o uso da linguagem e a maneira como ocorrem as construções ideológicas em discursos falados e escritos. De acordo com Orlandi (2005), para a AD os discursos devem ser considerados em suas múltiplas possibilidades significativas, pois se compreende que os sentidos serão diferentes, a depender da época ou do contexto social, histórico em que estão circulando. Dessa maneira, é correto afirmar que uma frase gramaticalmente igual pode adquirir outro significado, quando dita numa época ou contexto outro, diferente daquele em que fora proferida antes.

Então, a AD busca compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos, considerando estes (sujeitos) como seres atravessados sócio, histórico e ideologicamente. O ponto central deste método considera: que a linguagem não é neutra, que o texto que se fala não é separado e independente de quem o fala e que este alguém que fala, profere discursos atravessados sócio, histórico e ideologicamente, produzindo assim, sentidos “contaminados” por tal contextualização na qual o indivíduo que discursa está inserido. Eni Orlandi (2005) afirma que o discurso é, na verdade, a palavra em movimento e é por este movimento que é possível identificar a ideologia atuante na fala das pessoas.

A análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2005, p. 15)

Atenta-se para o fato de que a AD não se interessa pela intenção do sujeito que discursa, pois busca tão somente compreender a língua fazendo sentido, além de buscar encontrar as regularidades da linguagem na produção do discurso, relacionando-as a sua exterioridade. A AD trabalha então língua, discurso e ideologia na busca por compreender como esses três pontos relacionam-se para significar. Para ela, a ideologia é um efeito de sentido, ressignificada a partir da linguagem. Nas palavras de Orlandi (2005, p. 46)

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é condição para constituição dos sujeitos e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, Michel Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior do seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito” mas, mais fortemente, como as que nas quais, se constitui sujeito.

Assim, neste trabalho, o método de análise buscou identificar as ideologias atravessadas aos discursos dos (as) entrevistados (as), verificando em que medida elas promovem ou não atitudes de intolerância com os segmentos de gênero sublinhados. Para tal, 04 professores que ministram ou ministraram o ER foram entrevistados (02 da rede municipal e 02 da rede estadual). Os professores entrevistados para esta pesquisa foram das seguintes escolas:

- Escola Municipal Professor Mauro Mota, localizada a R. Alto da Brasileira, s/n - Nova Descoberta, Recife - PE, 52081-260;
- Escola Estadual Dr. Fábio Correia, localizada a Endereço: R. Adalberto Elías da Costa, 31 - s/n - Beberibe, Recife - PE, 52031-031;
- Escola Municipal de Beberibe, localizada a Endereço: R. Melânio de Barros Corrêa, nº 395 - Beberibe, Recife - PE, 52131-542;
- Escola Monsenhor Viana, localizada a R. Taguatinga, 145 - Beberibe, Recife - PE, 52130-260.

### **Exclusão dos temas transversais gêneros e sexualidades no Ensino Religioso em escolas de Recife**

No Brasil, o ER está previsto tanto na Constituição Federal, no §1 do art. 210, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu art. 33, que já mencionamos. Tendo como base a determinação legal citada, compete ao ER abordar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem proselitismo que privilegie alguma crença ou religião específica. Isso quer dizer que se deve abordar os conhecimentos religiosos baseando-se nas variadas culturas e tradições religiosas e não em verdades religiosas (OLIVEIRA, 2014; 2015; 2016; 2020).

Atualmente, contamos com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define um conjunto de aprendizagens básicas que todos os (as) alunos (as) devem desenvolver também para o ER. Na BNCC, o ER aparece para os anos finais do ensino fundamental, pois

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a

manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. [...] Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, 2018. p. 436)

Portanto, o objeto do ER é o conhecimento religioso, sendo que este conhecimento vem do âmbito das Ciências, tratado por meio da investigação e análise da manifestação dos fenômenos religiosos, estes entendidos como culturas e não como verdades (OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA 2018). Assim sendo, o objetivo da existência dessa disciplina no currículo é construir, através do estudo dos conhecimentos religiosos e das diversas culturas e tradições religiosas, atitudes de respeito às diferenças, além de estimular à aprendizagem da convivência democrática e cidadã dos (as) estudantes (as), respeitando a laicidade da escola pública (OLIVEIRA, 2014; 2015; 2016; 2020). Em consonância com este ideal, o Currículo de Pernambuco (2019, p. 66) prevê as seguintes competências específicas ao Ensino Religioso para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais)

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e

violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Embora exista essa previsão para direcionar o conteúdo programático, parece que os (as) docentes de ER não se baseiam nesse documento para planejar suas aulas. Neste aspecto, analisando as entrevistas, em resposta à pergunta acerca de “qual é/era o conteúdo programático dessa disciplina e seu material didático?” A prof<sup>a</sup>.1 respondeu que: “não havia material didático disponível, eu costumava fazer pesquisas e apresentar aos alunos. Havendo a troca de religião quando o interesse diminuía” (grifos nossos).

Examinando esse recorte de fala pela AD, identificamos primeiro, que o conteúdo programático dessa disciplina ainda é praticado de maneira dispersa, dependendo do interesse dos alunos (ideologia da indiferença) e ficando a cargo da pesquisa do professor e do interesse da turma. Essa constatação é corroborada pela resposta do Prof<sup>a</sup>.2 quando questionada sobre se: “existe/existia, por parte da escola, uma preocupação com um ensino multicultural das religiões no Ensino Religioso?”, Neste caso, ele respondeu que “não, o professor definia o conteúdo que era quase sempre voltado ao praticado regularmente, tinha umas demandas que podiam surgir pelo perfil da turma, mas de modo geral a gestão aceitava o que eu oferecia como proposta”. Assim, podemos verificar que o interesse da turma tende a dar os caminhos ao que é trabalhado na disciplina de ER e isto não é de todo ruim, todavia, sinaliza para uma não preocupação com o planejamento e conteúdo dessas aulas, o que incide mais uma vez na ideologia da indiferença à disciplina.

Adentrando agora na temática de gêneros e sexualidades, a Prof<sup>a</sup>.1 ao responder à pergunta se “há/havia alguma discussão sobre gêneros e sexualidades nesta disciplina? E se há/havia, de que forma ela é/era pensada e

como a mulher é/era abordada?” Reforça a presença da ideologia da indiferença quando coloca que

Não acontecia esse debate geralmente, mas no ano que os alunos se interessaram pela religião muçulmana, motivados pela novela famosa na época, surgiu essa discussão porque eles ficavam interessados em saber como as mulheres eram tratadas naquela cultura, devido ao que eles viam acontecer com às personagens na novela, a configuração de casamento com várias esposas. Fora esse ano, não me lembro de gênero aparecer com algo específico.

Ou seja, tal debate só aconteceu devido à exibição de uma novela, mas não por planejamento. Segundo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) é tema transversal a “Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis)” e, compreendemos temas transversais como problemáticas relevantes, presentes sob vários aspectos na vida cotidiana e, por isso, transitam entre os conteúdos das várias disciplinas, entre elas, o ER.

Sobre as categorias gêneros e sexualidades, as entendemos enquanto construções sociais e não como algo natural. Já é sabido amplamente que há culturas nas quais os papéis de gênero são diferentes dos mesmos papéis na cultura ocidental. Um recorrente exemplo foi o resultado obtido no trabalho etnográfico feito pela antropóloga cultural estadunidense Margaret Mead (2009). Neste, ela buscou responder à seguinte pergunta: as características ditas por pessoas femininas e masculinas são reflexos de diferenças biológicas ou são meras condições culturais? Então, a partir de investigações sobre a vida privada de povos não ocidentais, ela identificou variações dos papéis de gênero em diferentes culturas. Ela estudou três povos diferentes na nova Guiné, assumindo uma abordagem comparativa no que se refere ao gênero: o povo Arapesh, o Mundugumor e o Tchambuli. A pesquisadora constatou que, entre

os Arapesh, homens e mulheres cuidavam das crianças e tinham atitudes “gentis, disponíveis e cooperativas”, traços comportamentais que no Ocidente seriam considerados femininos. No outro povo observado, o Mundugumor, as mulheres apresentavam comportamento violento e agressivo com os homens, traços que o Ocidente considera masculinos. Nos Tchambuli, Mead observou que as mulheres tinham atitudes de domínio e liderança, enquanto os homens tinham de dependência. Essa pesquisa foi realizada em meados da década de 30 do século XX e resultou no livro “Sexo e Temperamento” (2009) que foi publicado pela primeira vez em 1935, nos Estados Unidos.

Desse modo, mais de 50 anos antes da publicação do primeiro livro de Judith Butler sobre gênero, tal obra já foi capaz de desafiar as ideias convencionais de gênero, sugerindo que este relaciona-se à construção social e cultural, algo instável e sem padrão eterno. Assim, Mead constatou naquela época que o gênero feminino não era de fato um destino biológico, era tão somente uma ficção social imposta sobre as mulheres, ditando suas possibilidades de comportamento e atuações sociais nos limites da doçura, do cuidado e da delicadeza, restringindo-as ao âmbito do lar.

Em sua obra “Problemas de gênero”, Judith Butler (2003) vai aprofundar o questionamento ao gênero feito por Mead. Para ela, como já enfatizado, não há uma essência, algo de natural e imutável que fundamente sua expressão, muito pelo contrário, esta é uma categoria forjada, “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente construída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados” (2003, p. 56). De acordo com as normas culturais, a aparência anatômica dos nossos corpos é considerada fonte do nosso gênero, porém, Butler afirma que essa associação não passa de convenção social. Ela questiona assim, a ideia de que a identidade de gênero é fixada por uma natureza e que esta identidade é imutável. Então o problema que ataca fundamentalmente é o da formatação de uma identidade de



gênero naturalizada, que se dá quando o princípio da identidade se cruza com o princípio do natural, do necessário e indissociável à natureza humana (BUTLER, 2003).

Ainda de acordo com a mesma (2003, p.44), “a matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ – isto é, aqueles que o gênero não decorre do sexo”. Então, não é que as pessoas que não se encaixam nos modelos de gênero preestabelecidos não existam, afinal sabemos que elas existem e estão por toda parte, porém acontece que o sistema estabelecido e adotado socialmente, trata essas pessoas como se não existissem, as invisibiliza.

Assim, de maneira contrária aos moldes platônicos de pensar, ou seja, o antigo modelo de pensamento que entende que há uma dimensão ideal – O Mundo das Ideias que tem os modelos originais dos fatos; e O Mundo dos Sentidos –, Judith Butler (2003) defende que o gênero não é um sentido que responde a um suposto modelo original de um Mundo das Ideias, mas sim, é uma completa invenção do Mundo dos Sentidos. Deste modo, reiteramos, ela defende que não há um modelo ideal e verdadeiro, um padrão de onde derivam os gêneros como conhecemos na prática. Muito mais sob uma perspectiva nietzschiana, defende que gênero corresponde a uma ficção sem uma origem, além de si mesma. Por isso, a filósofa afirma que ele é somente o desempenho repetido de comportamentos, e esta repetição, ao longo do tempo, é o que produz a ficção do que as identidades de gênero devem ser.

A partir desse raciocínio, ela (2003, p. 56) defende que a noção de gênero é tão somente uma ação: “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente construída pelas próprias expressões tidas como seus resultados”. Mais adiante afirma

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido que a essência ou a identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. (BUTLER, 2003, p. 235)

O conceito de performance de gênero nos diz que ele se refere a um ser que é inventado pela ação comunicativa. Segundo a noção de performance de gênero que ela nos traz, gênero se trata de uma invenção da linguagem e é uma invenção que é perpetuada no tempo, através das práticas sociais e costumes que ditam essas invenções, como se fossem uma lei natural incontestável. Deste modo, de acordo com a mesma, gênero corresponde a uma construção histórica e cultural, sendo uma ilusão socialmente criada e que enquadra as pessoas em uma ou outra possibilidade preestabelecida. O gênero se refere ao desempenho de um papel que não “existe” em si, mas que somente foi inventado. Portanto, não existe nenhuma essência de um modo original e ideal de “feminino” e “masculino”. E a sexualidade é uma categoria diferente de gênero, mas muito comumente surge nos estudos ao gênero imbricada porque na expectativa social dos papéis atribuídos aos gêneros, está que sejam heterossexuais.

A sexualidade diz respeito aos desejos sexuais próprios das pessoas, fazendo alusão à atração física e/ou afetiva que alguém sente por outra pessoa, com interesse sexual. Embora distinto da categoria gênero, a categoria sexualidade surge muito comumente nos estudos de gênero, porque a expectativa/imposição social de gênero é que as mulheres (estas sujeitas aos papéis sociais impostos ao gênero feminino) se interesse sexualmente por homens (estes sujeitos aos papéis sociais impostos ao gênero masculino) e vice-

versa. A essa expectativa/imposição, Butler vai chamar heteronormatividade ou heterossexualidade compulsória, porque é uma imposição social que a heterossexualidade seja tida como o “normal”, ao passo que situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são tidas como “anormais”, ficando, por isso, na marginalização, sendo ignoradas e até mesmo perseguidas por práticas sociais, crenças religiosas, políticas etc.

De acordo com a ONU Mulheres (2017), a região da América Latina e do Caribe é a mais violenta do mundo para as mulheres, fora de uma zona de guerra. O relatório *“Del Compromiso a la Acción: Políticas para erradicar la violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe”*, de 2016, traz a infeliz realidade de que, apesar da América Latina e do Caribe terem avançado no que se refere à criação de leis que têm como fim combater a violência contra as mulheres, contudo, se reconhece que essa violência é fenômeno social que afeta além das mulheres e suas comunidades, prejudicando a proteção dos direitos humanos. Dentro desse quadro, lésbicas, profissionais do sexo, bissexuais e sobretudo mulheres trans, são as mais agredidas.

No Brasil especificamente, é alarmante o número de pessoas assassinadas por não performarem o padrão de gênero socialmente imposto com base em seus corpos. Segundo a *“ONG TransGender Europe 25”*, num cenário mundial, nosso país é o que soma mais casos de assassinatos de travestis e transexuais (LOUREIRO; VIEIRA, 2015). Os números são estarrecedores, conforme a figura a seguir revela:



Figura 1: Gráfico da violência contra pessoas trans no Brasil. Fonte: LOUREIRO; VIEIRA, 2015, p. 49

É possível notar que na figura acima há o informe de que as pesquisas foram feitas “... com dados de assassinados reportados à polícia”, o que quer dizer que é certo que há muito mais do que isso, já que os não reportados à polícia não entram nas estatísticas. Estes altos números são capazes de revelar que os processos de exclusão, eliminação e intolerância se aplicam também sobre aqueles que divergem de um padrão moral/comportamental específico, no caso de padrão de gênero e sexualidade socialmente imposto. Por si só, os números aqui considerados revelam a necessidade e a urgência de que haja atenção no que se refere a tal fenômeno, investigando suas possíveis causas com o objetivo de que seja possível oferecer alternativas eficazes para combater esse tipo específico de violência: a violência de gênero e sexo/sexualidades.

Há não muito tempo, a temática envolvendo gêneros, no conteúdo do ER, parecia algo dissociado a essa disciplina, entretanto, com o avanço dos debates atualmente é notável que essa seja uma questão que já ultrapassa os muros das teorias universitárias e chega ao cotidiano das cidadãs e cidadãos comuns.

Deste modo, tal debate é apontado como devendo ocorrer em todas as disciplinas, inclusive no ER. Podemos afirmar que essa mudança é reflexo de uma intensificação de questões envolvendo gêneros e sexualidades para além dos muros das universidades. Logo, é reconhecido amplamente que o tema é uma problemática relevante, presente na vida cotidiana sob vários aspectos, mas, voltando aos nossos entrevistados isso não ocorre, pois em resposta à pergunta “como encara/encarava a discussão dos temas transversais gênero e sexualidade como tema transversal nessa disciplina?” O Prof.<sup>3</sup> respondeu: “nunca houve discussão sobre esse tema na disciplina. Não é adequado pelas polêmicas que gera. O fato é que o tema gênero e sexualidade configura um tema espinhoso”. Prosseguindo ele afirma que “o ato de escapar-se, de esquivar-se de assuntos ou situações que sintam como desagradáveis e/ou perigosas é o que fazem nessa disciplina”. Tal discurso sinaliza para a ideologia da invisibilidade dessas temáticas, reiterando a ideologia da indiferença.

Mais adiante, este mesmo docente continua: “se o professor quisesse realmente fazer essas inter-relações entre essas questões e a religião, encontrando algum espaço, isso geraria muita polêmica, então, é preferível tratar de outros aspectos das religiões”. Pegando o gancho dessa fala, questionou-se: “quais outros aspectos seriam esses?” A resposta foi: “Por exemplo, como as religiões podem contribuir para que as pessoas possam se inspirar e serem pessoas melhores para si e para os outros”. Nessa resposta notamos a presença de uma ideologia que compreende o ER enquanto instrumento de propagação de uma Cultura de Paz, esta comumente compreendida como um conjunto de atitudes, valores, maneiras de se comportar e de encarar a vida que pretende rejeitar qualquer tipo de conflito e/ou discórdia, como se estes não fizessem parte da vida em sociedade.

A ideologia da Cultura de Paz se assume como extra religiosa, isto é, para além de qualquer religião, e laica. Visto superficialmente pode até parecer

uma perspectiva alinhada com princípios democráticos e laicos, estes importantes para a educação, no entanto, ao analisarmos com mais profundidade, ela manifesta elementos ideológicos de cunho cristão e ecumênico, se mantendo no plano da omissão no que se refere ao tema transversal gênero e sexualidade porque se ocupa majoritariamente de temáticas como pacifismo entre culturas religiosas, isso feito, reitera-se, ignorando-se os temas transversais gênero e sexualidade, compreendidos em certas cosmologias religiosas como estimuladores de estigmas e intolerâncias em relação às mulheres, sobretudo àquelas que não se encaixam na lógica heteronormativa.

É sabido que a sociedade brasileira herda o proselitismo cristão em seus costumes e práticas e, como não seria de estranhar, que esta “herança” influencia diretamente o que fica dentro e o que fica de fora do conteúdo ministrado em Ensino Religioso. Desta maneira, mesmo que quaisquer formas de proselitismo seja uma prática vedada pelo instrumento legal, este ainda é praticado no ER devido à forte influência que está tendência religiosa (seja ela católica, protestante, espírita ...) possui sobre os (as) docentes e discentes. Esta ideologia cristã no ER é a que identificamos quando a Prof<sup>a</sup> 4 afirma que a disciplina deixou de ser ministrada na escola em que trabalha por que

Começou a ter muito professor evangélico e eles não gostavam que falasse nas aulas coisas diferentes do que eles acreditavam. Eu não podia mais falar nem sobre “Nossa Senhora” que eles reclamavam. Chegou uma hora que só podia falar de Deus e Jesus nas aulas.

Em virtude dos valores morais particulares à religião cristã, temas como gêneros e sexualidades são invisibilizados no ER (OLIVEIRA, 2015; 2016). Neste aspecto, a Prof<sup>a</sup>. 4 é enfática quando afirma que “esse tema transversal não

entra na disciplina de Ensino Religioso, pois quem é louco de querer abordá-lo?”. Assim, em função desta ideologia, questões acerca da homossexualidade e transexualidade feminina simplesmente não são abordadas neste componente curricular. Essa resposta foi a mesma entre todos os (as) entrevistados (as). Diante disso, a negativa de conferir espaço no conteúdo programático para este tema, que é transversal também ao ER, revela a ideologia da negação da existência de mulheres trans, homossexuais, bissexuais e de profissionais de sexo. Esta invisibilidade se configura em fortalecimento do estigma e da violência que estes segmentos sofrem, contribuindo com a não igualdade identitária entre gêneros.

Assim, o conteúdo da disciplina de Ensino Religioso que pudemos analisar, a partir do discurso de nossos entrevistados, não trabalha com uma visão crítica acerca dos conceitos de gêneros, sexos e sexualidades, ao contrário, passam longe, por exemplo, das conceituações de nossa teórica, Judith Butler. Nesse aspecto, as entrevistas feitas, são reveladoras não somente da retórica dos entrevistados, mas de suas posições políticas, ideológicas e religiosas. Assim é que para a Prof<sup>a</sup>.4, que assume e professa a fé cristã católica, lidar com os temas transversais gênero e sexualidade não era importante. Em suas palavras: “esse tema não entrava na disciplina. Mas nas turmas de EJA, que eram maiores, eu buscava conversar com as moças para não se perderem à toa, porque é muito caso de gravidez indesejada”. Considerando o contexto de gênero e sexualidade, é possível verificar que a motivação única do tema surgir na aula é orientar as alunas sobre seus atos sexuais. Essa é uma atitude que reforça estereótipos de gênero tradicionais, nos quais os homens podem se sentir autorizados a agir sem restrições sexuais, enquanto nós mulheres somos culpabilizadas por questões de moralidade e comportamento sexual. A partir da AD, podemos identificar aqui além de uma ideologia machista na fala, uma ideologia de invisibilidade às temáticas aqui pesquisadas e aos corpos femininos

estigmatizados como os das mulheres trans, lésbicas, bissexuais e profissionais do sexo.

Sobre os corpos que não se enquadram na moralidade ou comportamento sexual considerado adequado, Butler (2019, p. 20) alerta que os estereótipos relacionados ao gênero e ao sexo funcionam como mecanismos que controlam a maneira como eles são percebidos, resultando em corpos que se conformam a padrões específicos e excluindo aqueles que não se alinham a esses modelos. Esses estereótipos emergem e são reforçados por meio de repetitivas e referenciadas práticas comunicativas, que efetivam os resultados que eles próprios descrevem.

Desse modo, estes estereótipos podem moldar a percepção de certos corpos como sendo “adequados” ou “desejáveis”, enquanto outros são rotulados como “inadequados” ou “indesejáveis”. A regulamentação da concretude do corpo, nesse sentido, representa uma forma de exercício de poder, engendrando consequências de marginalização e exclusão. Isso pode ter efeitos prejudiciais para aqueles que não se conformam aos padrões normativos estabelecidos, aprofundando desigualdades e alienação. Sobre isso, o Prof. 3 nos deu o seguinte relato:

... é muito complicado dar essa disciplina, porque quem se interessa, só quer ouvir falar de uma religião e isso é muito forte nas pessoas, na minha turma da EJA; tem gente vai vai para a aula com o jornal da igreja na mão e diz que quer mais escrever para aprender a ler a Bíblia. Se falar de outra religião tem gente que diz que estamos falando do Diabo. Eu já vi casos de alunos se recusarem a assistir aula de a professora colocar “música do mundo”, que não vai pra escola ouvir “música do mundo”. Pelo que eu vejo é por causa de coisas assim que as escolas preferem nem dar religião na escola.

Nestes moldes para ele então, lidar com gêneros e sexualidades:



... é muito difícil mesmo, só de ouvir falar a palavra “gênero” tem alunos evangélicos que associam à “ideologia de gênero”. Então era comum a escola, principalmente na EJA, dar palestras e aulas sobre a Lei Maria da Penha, para conscientizar as pessoas sobre violência doméstica, mas não é ligado à disciplina de religião.

Essa fala é sintomática, na medida em que verificamos nos últimos anos uma crescente onda de desinformação e disseminação de pavor a tudo que é considerado “diferente” e nessa onda de disseminação de medo, os corpos considerados inadequados à ideologia cristã são perseguidos a fim de serem eliminados (OLIVEIRA, 2014; 2015; 2016). Além disso, a referência mais comumente utilizada para as aulas de ER ainda é a religião cristã, conforme a Prof<sup>a</sup>. 2 que disse “Eu usava a Bíblia como referência, mas buscava eu mesma outros materiais, como filmes, essas coisas”, como eram selecionados os conteúdos das aulas.

Sobre isso, Butler (2019) expõe que a formação de corpos considerados abjetos, ou seja, os que não atingem o *status* pleno de “humanidade”, ocorre para fortalecer as normas reguladoras. Estes corpos abjetos são excluídos do reino da compreensibilidade cultural e podem ser percebidos como menos preciosos ou desprovidos de valor. Em síntese, as implicações sociais para os corpos que não se adequam à regulamentação da corporeidade podem envolver marginalização, estigmatização, exclusão e a diminuição de seu valor percebido.

É sabido que a ideia de “ideologia de gênero” disseminada em certos círculos cristãos evangélicos no Brasil refere-se a uma percepção equivocada e muitas vezes exagerada sobre a educação em gênero nas escolas. É importante notar que o termo “ideologia de gênero” não é um conceito acadêmico ou reconhecido pelas áreas de gênero e estudos sociais, mas sim uma expressão popular que é com frequência utilizada de maneira pejorativa.

Em termos gerais, os críticos que empregam o termo “ideologia de gênero” alegam que há uma suposta agenda para ensinar a ideia de que o gênero é uma construção social, separada do sexo biológico, e que essa abordagem estaria sendo difundida nas escolas para promover uma perspectiva que vai contra suas crenças religiosas e valores tradicionais. No entanto, essa noção de “ideologia de gênero” muitas vezes distorce o que a educação em gênero realmente envolve.

O ensino sobre gênero não se trata de impor ou doutrinar uma perspectiva específica, mas sim de educar os alunos sobre a complexidade das questões sexuais, identidades e orientação sexual, promovendo a igualdade, o respeito à diversidade e a compreensão mútua. O objetivo é sensibilizar os estudantes para os desafios enfrentados por diferentes grupos e criar ambientes mais inclusivos e respeitosos.

A ideia de “ideologia de gênero” muitas vezes desconsidera a importância do diálogo e da educação aberta sobre esses temas, contribuindo para polarização e desinformação. É importante lembrar que as políticas educacionais sobre gênero variam amplamente e a maioria dos currículos escolares buscam uma abordagem equilibrada e baseada em direitos humanos.

A disseminação da ideia de “ideologia de gênero” pode contribuir significativamente para a disseminação da intolerância e da violência em relação aos corpos que não se encaixam nos padrões sociais e religiosos considerados normativos. Isso pode gerar um sentimento de inadequação e alienação entre aqueles que não se encaixam nos moldes normativos estabelecidos e, pior, pode gerar marginalização social e exposição de violências reais que operam mediante uma diversidade de mecanismos, tais como estigmatização e deslegitimação, na medida em que a ideia de “ideologia de gênero” é usada para desacreditar e estigmatizar as discussões sobre diversidade de gênero e orientação sexual. Isso pode levar à deslegitimação das

identidades de gênero que não se alinham com as normas tradicionais, resultando em preconceitos e discriminação.

Além disso, a narrativa da “ideologia de gênero” pode criar uma percepção de que há uma ameaça à moralidade e aos valores religiosos. Isso pode levar, e de fato tem levado, a uma divisão entre grupos que acreditam nessa narrativa e aqueles que defendem os direitos e a inclusão de pessoas LGBTQIAP+. É relevante observar também que a narrativa da “ideologia de gênero” muitas vezes reforça a ideia binária de gênero (masculino/feminino), ignorando a realidade das identidades de gêneros. Isso pode marginalizar e invalidar pessoas que se identificam como não-binárias, transgênero e outras identidades não tradicionais. A disseminação dessa ideia equivocada pode levar à resistência da inclusão da educação sobre diversidade de gêneros e sexualidades nas escolas. Isso priva os estudantes de informações precisas e respeitadas sobre esses temas e perpetua a ignorância e o preconceito.

A narrativa da “ideologia de gênero”, inclusive, muitas vezes é usada para justificar a negação de direitos básicos, como casamento igualitário, adoção por casais do mesmo sexo e acesso a cuidados de saúde adequados para pessoas transgêneros. Além de tudo isso, não se pode ignorar o fato que a estigmatização e o preconceito, que resultam da disseminação da ideia de “ideologia de gênero”, podem contribuir para um aumento da discriminação e violência contra pessoas LGBTQIAP+ e suas famílias, perpetuando um ambiente hostil e não inclusivo.

Os benefícios da abordagem de questões de gêneros e sexualidades, enquanto tema transversal em ER, não se restringe apenas às questões LGBTQIAP+, podendo lidar com a inclusão e aceitação de mulheres que enfrentam estigmatização por não corresponderem aos ideais de muitas cosmologias religiosas, como as trabalhadas nesta pesquisa - profissionais do sexo, lésbicas, bissexuais e trans -, desconstruindo estereótipos de gêneros e

promovendo a compreensão de que as identidades e autodeterminações das mulheres são diversas e válidas.

### **Considerações finais**

Levando em conta que os temas transversais são tópicos interdisciplinares que atravessam diferentes áreas do conhecimento, promovendo a reflexão sobre questões sociais, éticas, culturais e ambientais, entendemos que sua inserção nas aulas de Ensino Religioso funciona como uma maneira eficaz de enriquecer o conteúdo e promover uma abordagem mais abrangente e contextualizada das religiões. Ao incorporar esses temas nas aulas de Ensino Religioso, é possível ampliar a compreensão dos estudantes sobre as relações entre as religiões e os contextos em que elas estão inseridas.

A abordagem de questões de gêneros e sexualidades nas aulas de ER exige sensibilidade e cuidado, uma vez que as perspectivas religiosas sobre esses temas podem variar amplamente. No entanto, é possível incorporar esses temas de maneira respeitosa e educativa, promovendo o diálogo, a compreensão e a reflexão crítica.

No entanto, o que concluímos dessa pesquisa é que o que acontece nas aulas de ER em escolas de Recife é uma prática de “evitação”, uma vez que se é negado abordar o tema Gênero e sexualidade, o que resulta num grande problema, uma vez que nessa invisibilidade é desperdiçada a oportunidade de contextualizar os conceitos de gênero e sexualidade historicamente e culturalmente, explicando que as perspectivas sobre esses temas evoluíram ao longo do tempo e variam entre diferentes culturas e religiões.

É possível abordar as diferentes visões religiosas sobre gênero e sexualidade, respeitando a diversidade de crenças, incentivando o diálogo entre os estudantes sobre como diferentes religiões interpretam essas questões, além

de enfatizar o respeito à diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, mostrando como algumas religiões têm visões inclusivas acerca dessas questões, enquanto outras possuem abordagens mais restritivas. Isso tem o potencial, inclusive, de encorajar os estudantes a analisar criticamente as interpretações religiosas sobre gênero e sexualidade, incentivando-os a questionar e refletir sobre como essas visões se alinham ou diferem de valores de igualdade e dignidade humana.

Outra maneira interessante de inserir o tema gênero e sexualidade no ER é comparar as visões religiosas com valores universais, como o respeito pelos direitos humanos e a dignidade, discutindo como diferentes religiões abordam esses valores em relação a questões de gêneros e sexualidades. Pode-se, inclusive, utilizar histórias e narrativas religiosas para explorar questões de identidade de gêneros e orientação sexual. Isso pode ajudar os estudantes a compreender como essas questões são abordadas em contextos religiosos.

De maneira geral, a abordagem de questões de gêneros e sexualidades, enquanto temas transversais no ER, pode promover uma compreensão mais ampla dos estudantes sobre as interseções entre religião, valores e questões sociais contemporâneas e ao ser evitado esse tema, podemos ter diversos impactos negativos na educação e na formação geral dos discentes, a começar pela falta de uma educação abrangente que os priva da oportunidade de entender as complexidades e diversidades desses assuntos.

A ausência desse tema pode também levar à desinformação e à perpetuação de mitos e estereótipos sobre gêneros e sexualidades. Os estudantes podem ficar suscetíveis a informações imprecisas e intolerantes. Outra trágica consequência possível dessa supressão junto ao ER é a contribuição para a perpetuação de preconceitos e discriminação, ao não abordar as raízes e os impactos desses problemas na sociedade.

O ensino de gênero e sexualidade é fundamental também para desenvolver empatia e tolerância em relação às diferentes identidades e experiências das pessoas. A falta desse ensino pode limitar o crescimento social e emocional dos estudantes. Além do mais, a exclusão do tema pode ignorar a realidade da diversidade de identidades e orientações sexuais presentes na sociedade. Isso pode prejudicar na preparação para interagir com pessoas diferentes de maneira respeitosa. Assim, o ensino de gêneros e sexualidades promove a reflexão crítica sobre normas sociais, religiosas e culturais. A exclusão desse tema pode limitar a capacidade dos estudantes de questionar e analisar essas normas. A supressão inclusive, está em desacordo com princípios de educação inclusiva e diretrizes de educação em direitos humanos e igualdade.

Ademais, verificamos que a substituição do tema transversal "Orientação Sexual" por "Cidadania e Civismo" no contexto educacional brasileiro, revela uma guinada conservadora na sociedade. Tal mudança, ao priorizar aspectos cívicos em detrimento das discussões sobre diversidade sexual e de gênero, sinaliza um direcionamento que minimiza o diálogo em torno de identidades marginalizadas. Esse redirecionamento pode, conseqüentemente, contribuir para o silenciamento e apagamento das experiências das mulheres que não se conformam aos padrões sociais convencionais, tais como as mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais e profissionais do sexo.

Essa reconfiguração dos temas transversais não somente negligencia as questões prementes da diversidade sexual e de gênero, mas também compromete a educação inclusiva e o desenvolvimento da empatia e compreensão entre os estudantes. Ao reforçar normas tradicionais de gêneros e sexualidades, a substituição pode dificultar a formação de cidadãos críticos e conscientes da rica multiplicidade de identidades presentes na sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20 Out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 08 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Temas Contemporâneos Transversais Na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**, Brasília: MEC, 2019. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf) . Acesso em 24 Jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/ Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametroscurriculares-nacionais-1o-a-4o-series>

BUTLER, Judith. **Corpos Que Importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LOUREIRO, Gabriela. VIEIRA, Helena. **Transgênero: tudo que você sabe está errado**. In: Galileu, São Paulo, v. 11, n. 292, p.44-53, nov. 2015.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. **Pluralismo e alteridade: o lugar que os segmentos LGBTTTI ocupam no currículo da disciplina de Ensino Religioso nas escolas estaduais e municipais de Recife (PE)**. In: REVISTA PISTIS & PRAXIS: TEOLOGIA E PASTORAL. , v.6, p.611 - 625, 2014.

\_\_\_\_\_. **Relações de gênero e orientação sexual no currículo da disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais e municipais de Recife**. In: HORIZONTE: REVISTA DE ESTUDOS DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (ONLINE). , v.13, p.1510 - 1533, 2015.

\_\_\_\_\_. **Diferença sexual e religiosa no currículo de ensino religioso em escolas de Recife**. In: REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO (SÃO CARLOS). , v.10, p.128 - 142, 2016.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. MIRANDA, Marcelo Henrique G. SILVA, Maria Amanda M. P. **Questões de Gênero e Sexualidade no Espaço Público Educacional tendo como Eixo de Debate a disciplina de Ensino Religioso em Escolas de Recife**. In: ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL. , v.20, p.864 - 886, 2018.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. **Ensino Religioso em contexto democrático: debate nas escolas públicas contemporâneas**. In: Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião (Online). Belo Horizonte, v.18, p.15 - 32, 2020.

ONU MULHERES. **Região da América Latina e do Caribe é a mais violenta do mundo para as mulheres, diz ONU**. 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/regiao-da-america-latina-e-do-caribe-e-a-mais-violenta-do-mundo-para-as-mulheres-diz-onu> . Acesso em: 03 mai. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação;



coordenação Ana Coelho Vieira Selva; Sônia Regina Diógenes Tenório. Recife: 2019. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Ensino%20Religioso\(1\).pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Ensino%20Religioso(1).pdf) . Acesso em: 10 jan. 2022.

RECIFE. **Matriz Curricular Prioritária: Ensino Religioso**. Recife: SME, 2021. Disponível em <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/content/matrizes-curriculares> . Acesso em 14 Jan. 2023.