

UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

LAÍS CRISTINA RESENDE DUQUE

# **EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE NAS RELIGIÕES ABRAÂMICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



ARARAQUARA – S.P.  
2024

LAÍS CRISTINA RESENDE DUQUE

**EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE  
NAS RELIGIÕES ABRAÂMICAS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade e Educação Sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade

**Orientadora:** Débora Raquel da Costa Milani

ARARAQUARA – S.P.  
2024

D946e

Duque, Laís Cristina Resende

EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE NAS  
RELIGIÕES ABRAÂMICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
/ Laís Cristina Resende Duque. -- Araraquara, 2024  
91 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientador: Débora Raquel da Costa Milani

1. EDUCAÇÃO SEXUAL. 2. EDUCAÇÃO BÁSICA.  
3. ENSINO RELIGIOSO. 4. RELIGIÃO ABRAAMICA.  
I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras,  
Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## **IMPACTO POTENCIAL DA PESQUISA**

Essa pesquisa espera ter impacto na sociedade atual uma vez que foi desenvolvida a partir de dados teóricos já produzidos e seguindo método científico na análise das intersecções entre assuntos tão importantes e relevantes no contexto atual. O espaço escolar durante a educação básica é local e contexto de diversos atravessamentos culturais, religiosos, familiares, ideológicos, sexuais e de valores, sendo assim, é imprescindível que se faça um estudo de como as religiões abraâmicas, que são maioria no nosso país e em todo o mundo ocidental, abordam os temas relacionados à sexualidade, pensando que isso poderá interferir em como a Educação Sexual será trabalhada no ambiente escolar.

Essa análise avalia ainda o contexto econômico, político e ideológico em que estamos inseridos, além da própria bagagem história da formação do nosso país e da cultura brasileira, sendo então a escola uma reprodução dessa lógica dominante construída a partir desses aspectos. Dessa maneira podemos, então, avaliar quão emancipatória está sendo a Educação Sexual veiculada pelas escolas durante a educação básica, relacionada aos valores e doutrinas das religiões abraâmicas.

## **POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH**

This research aims to have an impact on current society, as it was developed based on previously produced theoretical data and follows the scientific method in analyzing the intersections between such important and relevant subjects in the current context. The school environment during basic education is a place of various cultural, religious, familial, ideological, sexual, and values intersections. Therefore, it is essential to study how the Abrahamic religions, which are the majority in our country and throughout the Western world, address topics related to sexuality, considering that this may influence how Sexual Education will be approached in the school environment.

This analysis also evaluates the economic, political, and ideological context in which we are situated, as well as the historical background of our country's formation and Brazilian culture, with the school being a reproduction of the dominant logic constructed from these aspects. In this way, we can assess how emancipatory the Sexual Education conveyed by schools during basic education is, in relation to the values and doctrines of the Abrahamic religions.

LAÍS CRISTINA RESENDE DUQUE

## **EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE NAS RELIGIÕES ABRAÂMICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade e Educação Sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

**Orientador:** Profa. Dra. Débora Raquel da Costa Milani

Data da qualificação: 28/02/2024

### **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Débora Raquel da Costa Milani**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Rinaldo Correr**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Paulo César Cedran**  
Centro Universitário Moura Lacerda- Ribeirão Preto, SP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À todas as pessoas que perderam suas vidas, que sofreram e sofrem com todos os prejuízos da política imperialista e colonialista que vê na limpeza étnica um caminho para expansão de seus domínios e territórios.

## AGRADECIMENTOS

A finalização do mestrado, desde a qualificação como nos momentos finais desta jornada me trazem um misto de sentimentos, pois até ingressar neste programa a rotina de trabalho e distanciamento da academia devido às demandas profissionais me trouxeram cada vez mais inseguranças em pensar se eu seria capaz de chegar até aqui e concluir mais essa etapa dos meus estudos. Chego aqui com inseguranças, mas com o acolhimento de muitos que me auxiliaram nesse percurso e que quero dedicar meus agradecimentos e minha produção, que para mim, tem grande importância e representatividade.

Primeiramente gostaria de agradecer a minha querida orientadora Débora Raquel da Costa Milani, pois foi ela que me acolheu desde o início, mesmo que meu tema fosse espinhoso de se explorar, ela abraçou a ideia e me guiou de maneira gentil, sábia, tranquila e efetiva. Eu estava longe da academia, desde a graduação não atuava em pesquisa diretamente, apesar disso, ela me auxiliou com toda paciência, calma e tranquilidade, sou profundamente grata a toda dedicação dela a mim e às minhas colegas ao nos orientar de maneira humana e fazendo os apontamentos de forma cuidadosa.

Aos professores Dr. Ricardo Desidério da Silva e Dr. Paulo César Cedran agradeço por aceitarem e se disponibilizarem a ler a dissertação, participarem da banca de qualificação e pelos apontamentos que ajudaram a melhorar a produção. Com certeza as observações feitas contribuíram para a escrita final dessa dissertação e finalização dessa jornada.

Especial agradecimento ao professor Dr. Rinaldo Correr que gentilmente aceitou participar da banca de defesa e somar com suas contribuições para a finalização deste trabalho.

Agradeço de forma especial a dois amigos que me incentivaram a retornar a academia e aos quais tenho profunda admiração por toda produção teórica, mas principalmente pela prática em educação que ambos dedicaram durante todos esses anos e que serviram de inspiração pra mim. Obrigada ao professor e doutorando Vinícius França de Sene e para a professora da Universidade Federal de Pernambuco Dra. Melissa Leandro Celestino, vocês foram fundamentais desde a minha inscrição neste programa até hoje.

Às minhas amigas amadas, e também professoras, Pamela Cristina Santos e Laura Araujo Alves, por terem me apresentado Melissa e Vinícius, por me acolherem nos momentos de

angústia, me darem apoio durante o curso e aliviarem os momentos tensos com nossos momentos juntas.

Um agradecimento especial também às minhas colegas de turma, sem vocês essa jornada não aconteceria de maneira tão proveitosa, descontraída e produtiva, principalmente à minha parceira de trabalhos e produções Daniele Januária de Almeida Silva, você foi um presente que o curso me deu.

Deixo aqui meus agradecimentos à UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, em especial a todos os docentes que tive o privilégio de ter como meus professores, pois foram momentos de riquíssima aprendizagem, trocas e discussões que me permitiram avançar enquanto estudante, pesquisadora e professora. Muito obrigada a cada um dos funcionários que propiciaram que esse curso acontecesse e que cuidaram para que nós mestrandos fôssemos atendidos da melhor maneira possível.

Quero agradecer aos meus pais, minha mãe Silvana Geroldo Resende por me incentivar e motivar a ser melhor a cada dia, por acreditar em mim e nunca duvidar de que eu seria capaz de completar essa etapa. Ao meu pai, Roberto de Freitas Duque, por me desafiar a ir além do que eu mesma acreditei e por me instigar com milhares de perguntas durante todo esse processo, me fazendo pensar e repensar o tempo todo na pesquisa.

Ao meu marido, Caian Abacherli Evaristo, que incentivou e comemorou comigo meu ingresso no programa, por compreender minhas ausências e cuidar do nosso lar e todo tempo dedicado ao desenvolvimento deste trabalho e às aulas das disciplinas. Por me acolher nos momentos de angústias e dificuldades durante esse processo, obrigada.

Agradeço também à minha sogra, Tereza Abacherli, por cuidar dos meus pequenos Maria Antônia, enquanto ela esteve conosco, e Benjamin, sempre que foi preciso. Aos meus sogros, Sérgio Evaristo e Éric Moyer, por me ajudarem nas correções das traduções dos resumos de artigos e da dissertação.

Obrigada às minhas amigas amadas, colegas de trabalho e parceiras da vida que entenderam minhas faltas e não só me motivaram a seguir como me cobriam em sala de aula quando foi necessário, Gabriela Theodoro Kawakami e Cibele Martins Camargo Santos, obrigada por tudo isso e por tornarem todos os obstáculos menos doloridos e me permitir até mesmo rir deles.

Agradeço aos meus queridos estudantes, que sofreram com minhas ausências, mas compreenderam e se mostraram curiosos e orgulhosos pela trajetória que eu escolhi.

Chego até aqui com o suporte de cada um de vocês, obrigada por cada palavra de incentivo e motivação, assim como agradeço às correções e críticas que me permitiram avançar nesse processo. Minha conquista e alegria em finalizar essa etapa é compartilhada com todas e todos que fizeram parte deste processo. Obrigada!

“A crença permeava a vida coletiva  
Gestos aprendidos por repetição  
O invisível sobreposto a narrativa  
Um jovem condenado à perdição (. . .)”

Dead Fish - Adeus, adeus. (Lima et al., 2024)

## RESUMO

A Educação Sexual enfrenta entraves para se estabelecer no ambiente escolar durante os anos da educação básica, seja por falta de formação do corpo docente, seja por receio de como abordar da melhor maneira esse tema ou mesmo por seguir uma lógica conservadora pautada em moralismos que se fazem presentes dentro e fora da escola, no ambiente familiar e na sociedade como um todo. A Educação Sexual precisa ser reconhecida como área do conhecimento de fundamental importância para o bom desenvolvimento de crianças e adolescentes, hoje é um dos saberes obrigatórios na educação básica e garantido pelos PCN e, de maneira mais omissa/conservadora pela BNCC, assim como o ensino religioso, que ampliou seu espaço nesses documentos nos últimos anos. Enquanto instituição, a igreja tem papel social e já esteve presente diretamente no poder político e de Estado, ainda que tenha perdido grande parte desse poder na organização social atual, em comparação com séculos passados, se faz presente, pois nossa sociedade cresceu e se estabeleceu tendo a religião como base da lógica, cultura e da moral que deve ser seguida. As três religiões monoteístas, chamadas abraâmicas, apesar de terem uma origem comum, a partir de Abraão, apresentam divergências desde o surgimento até a doutrina que é disseminada atualmente, ainda assim os limites ao tratar sobre a sexualidade de seus seguidores e a diversidade sexual em si é um ponto de difícil acesso entre elas, além de ser um tema de abordagem delicada no ambiente social. Acerca dessas discussões, o trabalho busca investigar e analisar as diferentes abordagens apresentadas pelas religiões quanto às questões que envolvem sexualidade; refletindo como as religiões e a Educação Sexual se estabelecem no território escolar de maneira formal ou não e a influência dos conceitos religiosos no ensino da Educação Sexual dentro das escolas, para construção da identidade social, cultural e afetiva dos estudantes durante os anos da educação básica. A análise de textos e documentos foi a ferramenta metodológica escolhida na tentativa de solucionar alguns questionamentos levantados sobre a influência da religião na Educação Sexual e da forma com que esta é trabalhada no ambiente escolar. Com a pesquisa foi possível perceber que a construção cultural da nossa sociedade está intimamente ligada ao desenvolvimento e expansão das religiões abraâmicas, em especial ao cristianismo aqui no Brasil, e isso não só pauta as discussões que cabem ao ambiente escolar, a partir de um olhar religioso, a sexualidade pode se estabelecer em ambientes muito restritos e que, normalmente, não são públicos, então tratar do assunto na escola torna-se incabível aos fiéis. Sendo assim, a escola obedece às macroestruturas sociais, incluindo seus valores e conservadorismo religioso, e, uma vez que é uma instituição social e age dialeticamente nessa dinâmica, está presente no sistema legislativo, influenciando diretamente na legislação e reproduzindo os limites da "deseducação sexual". Ainda assim, é espaço de luta e disputa para garantirmos o acesso à Educação Sexual de maneira emancipatória e fundamental ao desenvolvimento saudável dos nossos estudantes em busca de uma sociedade menos misógina, desigual e violenta.

**Palavras chave:** Educação sexual; Religião; Ensino religioso; Educação básica

## ABSTRACT

Sexual Education faces obstacles in establishing itself in the school environment during the years of basic education, whether due to a lack of training among the teaching staff, apprehension about how to best approach this subject, or even due to adhering to a conservative logic based on moralism prevalent both within and outside the school, in the family environment and in society as a whole. Sexual Education needs to be recognized as a field of knowledge of fundamental importance for the proper development of children and adolescents; today it is one of the mandatory subjects in basic education, guaranteed by the National Curricular Parameters (PCN) and, in a more subtle/conservative manner, by the National Common Curricular Base (BNCC), similar to religious education, which has expanded its space in these documents in recent years. As an institution, the church plays a social role and has directly influenced political and state power, although it has lost much of that power in the current social organization compared to past centuries; it remains influential, as our society has grown and established itself with religion as the foundation of the logic, culture, and morals that should be followed. The three monotheistic religions, known as Abrahamic religions, despite having a common origin from Abraham, have diverged since their inception and in the doctrine disseminated today. Nevertheless, addressing sexuality among their followers and sexual diversity itself is a difficult subject to broach, and it is also a delicately approached topic in the social sphere. Regarding these discussions, this work seeks to investigate and analyze the different approaches presented by religions regarding issues involving sexuality; reflecting on how religions and Sexual Education are established in the school environment, formally or informally, and the influence of religious concepts on the teaching of Sexual Education within schools, for the construction of the social, cultural, and affective identity of students during the years of basic education. The analysis of texts and documents was the chosen methodological tool in an attempt to address some questions raised about the influence of religion on Sexual Education and how it is addressed in the school environment. Through the research, it was possible to perceive that the cultural construction of our society is closely linked to the development and expansion of the Abrahamic religions, especially Christianity here in Brazil, and this not only informs discussions within the school environment, but also establishes sexuality in very restricted environments that are normally not public. Therefore, addressing the subject in school becomes inconceivable for the faithful. Thus, the school adheres to the broader social structures, including its values and religious conservatism, and, as it is a social institution and acts dialectically in this dynamic, it is present in the legislative system, directly influencing legislation and reproducing the boundaries of "sexual mis-education." Nevertheless, it is a space of struggle and contention to ensure access to Sexual Education in an emancipatory manner and fundamental to the healthy development of our students in pursuit of a society that is less misogynistic, unequal, and violent.

**Keywords:** Sexual education; Religion; Religious education; Primary education.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Problemas de pesquisa.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Objetivos .....</b>	<b>17</b>
1.2.1 <i>Geral .....</i>	<i>17</i>
1.2.2 <i>Específicos .....</i>	<i>17</i>
<b>1.3 Hipóteses .....</b>	<b>18</b>
<b>2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Panorama histórico.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Apontamentos sobre a Educação Sexual no Brasil.....</b>	<b>25</b>
2.2.1 <i>Os documentos relacionados à Educação Sexual no Brasil .....</i>	<i>30</i>
<b>2.3 Apontamentos das religiões na educação.....</b>	<b>33</b>
<b>3 RELIGIÕES ABRAÂMICAS.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 Judaísmo .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 Cristianismo.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3 Islamismo.....</b>	<b>43</b>
<b>3.4 Origem das religiões abraâmicas no Brasil .....</b>	<b>45</b>
3.4.1 <i>O judaísmo.....</i>	<i>45</i>
3.4.2 <i>O cristianismo.....</i>	<i>49</i>
3.4.3 <i>O islamismo.....</i>	<i>50</i>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>53</b>
<b>5 RELIGIÕES E SEXUALIDADE .....</b>	<b>55</b>
<b>5.1 Sexualidade nas religiões não-cristãs .....</b>	<b>66</b>
<b>5.2 Paralelo entre as religiões e a sexualidade em alguns aspectos específicos .....</b>	<b>71</b>
<b>5.3 Religião e ideologia .....</b>	<b>73</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>81</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho surge a partir de inquietações trazidas durante toda minha trajetória, principalmente enquanto docente na educação básica nas disciplinas de Ciências e Biologia, mas também enquanto estudante e uma pessoa que sempre teve certa curiosidade e interesse pelo poder das religiões na vida das pessoas, dentro e fora da escola.

Cursei toda a educação básica em rede privada, o ensino médio especificamente, em uma escola cristã católica que desde quando fui conhecer, me recusei a participar de aulas de religião, mas me foi dito que as capelas e demais espaços de culto não eram de presença obrigatória, e realmente não foram. Minha família, por sua vez, era dividida entre pentecostais, da Congregação Cristã no Brasil, e católicos não praticantes. Só essa convivência desde a infância já me intrigava muito, pois as pessoas não compreendiam e agiam com estranheza às doutrinas mais rígidas das minhas tias pentecostais, quando íamos à praia ou quando o dia estava quente e elas estavam cobertas, havia sempre um olhar julgador sobre elas. Aquilo tudo era muito comum pra mim, e eu até me divertia nos dias de culto, pois precisávamos nos "arrumar para entrar na casa de Deus", então realmente nos empenhávamos em nos vestir bem para aquele momento. Com o passar do tempo fui me distanciando dessa doutrina, até porque minha mãe e meu pai não seguiam nenhuma religião, tanto que até cogitaram que eu fizesse a primeira comunhão, mas quando recusei, não insistiram e segui assim.

Durante a universidade, me deparei com alguns entraves entre a religião e meu curso, pois fiz Ciências Biológicas na Universidade Presbiteriana Mackenzie, então por vezes a aula inaugural tinha algum líder religioso presbiteriano, mas isso não afetava diretamente meu curso. As questões vieram quando, em licenciatura, colegas estagiaram no colégio Mackenzie, pois aí tive contato com relatos de como era a abordagem do conceito de evolução biológica veiculados pelos professores de lá, e, para minha surpresa, eles ensinavam criacionismo, assim como não se aprofundavam nos estudos de evolução e seleção natural. Esse fato já me trouxe incômodo, porém aquele desconforto não foi suficiente para motivar alguma ação maior de minha parte.

Logo após minha formatura, já iniciei minha carreira enquanto professora de Ciências em escolas privadas, depois de quase dois anos como professora, fui contratada por uma escola católica, e alguns incômodos sobre como principalmente as alunas eram tratadas me chamou atenção. Alguns julgamentos e até mesmo algumas atitudes disciplinares, eram encaradas como algo moral e que funcionava de maneira muito distinta para os meninos e meninas.

O tempo foi passando, trabalhei em outras instituições católicas, incluindo externatos, até que entrei como efetiva do Estado de São Paulo, em menos de dois anos exonerei, pois, a rede estadual é sistematicamente pensada para que os docentes não sejam unidos e isso impactou muito minha prática, então preferi sair. Afirmo isso, pois a estrutura de categorização de professores é cruel e acaba criando um clima escolar terrível entre os colegas professores, sem contar o dia das atribuições de salas/aulas, eu fiquei realmente chocada com quão violenta e incerta era aquela situação, tenho relatos de colegas dizendo que atualmente é ainda pior, pois quem tem carga horária menor, apesar de mais tempo de cargo, faz a escolha por último. Então todo esse sistema é organizado para que a classe de professores seja desunida, todo esse contexto foi muito tóxico para mim.

Pouco tempo depois, me efetivei na rede Municipal de São Paulo, onde atuo até hoje, mas por algum tempo acumulei este cargo com instituições privadas, incluindo uma escola judaica para meninas. O período em que estive lecionando na escola judaica foi com certeza definitivo para que eu chegasse até aqui, escrevendo esta dissertação e buscando conhecer mais sobre as religiões abraâmicas e como elas impactam no cotidiano escolar e na Educação Sexual que as estudantes tinham acesso, ou não.

A organização dessa escola era completamente diferente de tudo que eu já havia visto e vivenciado nos seis anos que eu tinha de experiência naquele momento. Existia um único prédio, que se dividia entre duas escolas, com nomes diferentes, horários e espaços distintos, pois uma parte era destinada às meninas, e a outra aos meninos. No período da manhã todos tinham aulas de religião em hebraico, e no período da tarde era a chamada "área laica", lecionada em português. Eu trabalhava com as meninas, não tinha nenhum contato com os meninos, e as minhas alunas só podiam ter aulas com professoras mulheres. As salas de aula eram divididas por andares, então existiam andares dos meninos e andares das meninas, sendo que era proibido que eles cruzassem esses espaços. O refeitório, o pátio e o laboratório de Ciências eram espaços comuns a todos, porém, eram então divididos em horários diferentes de utilização para meninos e meninas, sempre separadamente. Até mesmo os profissionais, no refeitório, existiam a ala feminina e a ala masculina. Nós, professoras (chamadas de "Morá", que significa professora em hebraico) não poderíamos ir na ala dos meninos e nem mesmo cruzar a passagem dos rabinos, ainda que precisássemos utilizar os mesmos elevadores. Além disso, os uniformes das alunas eram saias longas e folgadas com camisetas de manga comprida, assim como a exigência às professoras era a mesma, porém com nossas próprias peças de roupa e o avental da escola por cima. As meninas também não podiam andar de cabelos soltos, usando

qualquer tipo de maquiagem ou unhas pintadas. Havia horário de rezas e diversos feriados, alguns que incluíam jejuns prolongados, que acabavam alterando a rotina das aulas.

As minhas aulas de Ciências e Biologia (lecionava desde o Ensino Fundamental II - anos finais até o Ensino Médio) eram censuradas, eu precisava apresentar meu plano de ensino anual, como em toda instituição de ensino, porém ele não poderia conter nada sobre sistema reprodutivo humano, embriologia e desenvolvimento, não podia tratar também sobre evolução, tempo geológico ou mesmo a disposição dos planetas e movimento de translação. Educação sexual era absolutamente proibido, nada poderia ser citado sobre o assunto ainda mais na complexidade que ele exige, o máximo que por vezes consegui comentar era sobre alguns cuidados de higiene íntima das próprias meninas, nunca falando sobre ISTs ou qualquer menção a algum tipo de relação entre um casal, seja ele como for, pois falar algo sobre diversidade, gênero, orientação sexual era rigorosamente proibido. Os livros didáticos vinham triados, com um adesivo preto, que impedia a visualização através dele, em todas as imagens e conteúdos considerados impróprios. Para exemplificar, esses adesivos tampavam desde fotos de dinossauros, até mesmo pessoas com roupas curtas, passando pelos textos explicando conteúdos que eram proibidos e figuras representativas do corpo humano inteiro, também não era permitido. Contudo, era uma das disciplinas com maior abertura, língua portuguesa, história e geografia tinham muitos outros impedimentos. Além disso, tínhamos que ter cuidado com as expressões que remetessem ao cristianismo, pois eram estritamente proibidas, como "minha nossa!" ou até mesmo o nome de Jesus, enquanto uma expressão, também não poderia ser dito e as próprias alunas nos recriminavam, além de que elas eram filhas, sobrinhas, netas, dos rabinos diretores, então rapidamente eles saberiam caso acontecesse algo nesse sentido.

Como comentado anteriormente, eu estava acostumada com doutrinas rígidas no meu ambiente familiar, mas quando presenciei isso dentro da escola, foi bastante chocante. Claro que com o tempo a gente se acostuma, porém o comportamento das meninas me chamava muito a atenção. Já que eu tinha contato com adolescentes da mesma idade na rede municipal e também de redes privadas, era inevitável fazer um paralelo entre o comportamento das meninas da escola judaica com as demais, pois, além de todas as restrições na escola, elas viviam em comunidade fora da escola também, isto é, elas conviviam apenas com pessoas da comunidade judaica, e não tinham nenhum contato com meninos, exceto os irmãos que moravam na mesma casa e os primos, quando em encontros familiares. Nos aniversários, que muitas vezes nós professoras éramos convidadas, só era permitida a entrada de meninas e mulheres, nos casamentos também, elas não tinham interação com meninos que não fossem familiares próximos.

Nesse contexto, começou a despertar muita curiosidade em entender como era viver assim, apartada da sociedade, segundo a minha visão particular, e como aquilo poderia impactar aquelas meninas numa perspectiva de vivência positiva e emancipada da sexualidade. Elas não tentavam nem mesmo burlar aquela doutrina, não tiravam o adesivo preto dos livros para ver o que estava escrito ali, aceitavam que não poderiam jamais pensar em ir em um show do artista que elas curtiam se caísse em uma sexta-feira (shabat), em contrapartida tinham atitudes muito efusivas em qualquer momento cotidiano, as salas tinham no máximo 15 meninas, mas o barulho durante as aulas era enorme e o tempo para conquistarmos a concentração delas era extenso. Outras atitudes de cunho moral ou mesmo de valores, principalmente quando se tratava de pessoas menos favorecidas ou abastadas eram bastante chocantes para mim.

Havia também uma raiva muito grande quando, por algum acaso surgia o assunto do povo árabe, as meninas viajavam frequentemente à Palestina invadida denominada Israel, e por vezes contavam episódios que envolviam de alguma forma esse contexto. Essas situações também me despertaram interesse em conhecer mais os conflitos do oriente médio, a questão da Palestina, e a própria escola fornecia algumas aulas com um grupo sionista para que tivéssemos essa orientação. Conforme fui estudando mais, fui percebendo a intencionalidade nessas formações, as incoerências com a realidade e fui buscar por informações de diferentes fontes também, foi quando tive mais contato com o ponto de vista da mulher árabe, as mulheres no islamismo, os conflitos por territórios, ideologias, enfim, tentei buscar entender aquela situação pra além do que era veiculado pela mídia ou mesmo pela escola em que eu estava.

Por fim, depois de quatro anos, acabei saindo dessa escola, mas aquelas inquietações e curiosidades estavam latentes em mim e foi então que comecei a buscar por programas de mestrado, quando encontrei o Programa de Educação Sexual da UNESP - Araraquara que era exatamente em uma temática que eu abordava muito nas minhas aulas de Ciências e Biologia, já estava incomodada em não poder trabalhar com as alunas da escola judaica, e logo pensei em juntar essas temáticas para tentar acalmar minhas aflições sobre como as religiões afetam a Educação Sexual nas escolas.

Inicialmente pensei em abordar as religiões no geral, mas logo percebi que seria inviável, então cheguei à conclusão de que restringir nas religiões abraâmicas seria o ideal, visto que minha curiosidade maior era em relação ao judaísmo e ao islamismo, porém o cristianismo é a religião majoritária no Brasil e que está presente na maior parte das escolas com algum viés religioso do país. Além disso, elas têm a mesma origem, então inevitavelmente, ao falar do início de uma, acabava esbarrando nos princípios da outra.

Durante o curso, com as disciplinas, as discussões e a literatura que elas traziam, pude ampliar mais meus conhecimentos sobre Educação Sexual, sair um pouco daquela versão limitada e higienista que eu tinha quando entrei no programa, e depois de todos esses meses apresento aqui minha dissertação que pôde me trazer esclarecimentos e delimitou um pouco os caminhos que tentam explicar as convergências, conflitos, afinidades e desafios que a religião traz para trabalharmos a Educação Sexual de maneira emancipatória e de maneira a permitir o desenvolvimento integral dos estudantes enquanto seres sociais.

## 1 INTRODUÇÃO

Partindo da realidade de que a Educação Sexual enquanto componente curricular sofre dificuldades para se estabelecer assim como para se expandir em todas as potencialidades que o tema possibilita em busca de trazer repertório maior às vivências dos estudantes e auxiliar na sua formação e desenvolvimento de maneira complexa, inerente ao ser humano. É preciso iniciar deixando posto que o trabalho da escola é, por muitas vezes, desenvolvido a partir do que Bernardi (1985) chamou de "deseducação sexual", isto é, a escola reproduz e alimenta os tabus e limitações sociais, desde na formação de seus docentes quanto, e conseqüentemente, na forma que aborda os temas sobre sexualidade com os estudantes. Desta maneira, em vez de ser espaço para exploração desse conhecimento para ampliar as discussões com os estudantes, ela funciona como mais um instrumento social limitador.

Ao tratar da religião enquanto um elemento social, Durkheim (2008), também traz a discussão sobre como as religiões funcionam a partir da lógica social vigente, e como, por conseguinte as estruturas sociais do macro são reproduzidas também nos grupos religiosos, incluindo seus tabus e restrições. Nesse sentido, Bernardi (1985) afirma que os padrões e normas sociais sobre sexualidade também são os disseminados no ambiente escolar, tornando a Educação Sexual restritiva, moralizante e desprovida de uma abordagem mais aberta e progressista do tema.

A justificativa para a pesquisa é que a Educação Sexual enfrenta entraves para se estabelecer no ambiente escolar durante os anos da educação básica, seja por falta de formação do corpo docente, seja por receio de como abordar da melhor maneira esse tema ou mesmo por seguir uma lógica conservadora pautada em moralismos que se fazem presentes dentro e fora da escola, no ambiente familiar e na sociedade como um todo.

É preciso estabelecer a Educação Sexual como área do conhecimento de fundamental importância para o bom desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes. Quando eles têm acesso a mais informações sobre sexualidade, aprendem a lidar melhor com situações cotidianas e que não temos controle, mas que exigem uma sabedoria que podemos fornecer aos nossos estudantes se abordarmos assuntos sobre sexualidade de maneira natural, como é o que essa temática significa. Essa é mais uma parte do ser humano, que ajuda a nos formar e faz parte da nossa complexidade, sendo assim não pode ser deixada de lado ou tampouco ser tratada como algo misterioso ou perigoso, trazendo uma sensação de proibição sobre o assunto, assim

só criamos mais barreiras ao desenvolvimento integral dos estudantes, o que não é o objetivo das escolas.

Por outro lado, há uma temática que também é inerente ao ser humano e faz parte de sua vida de alguma maneira enquanto ser social: a religião. É através das religiões que muitos estudantes encontram espaço de socialização seguro, que encontram tranquilidade em meio a realidades difíceis que vivenciam, mesmo que ainda crianças, assim como muitas vezes os hábitos e a própria cultura que eles conhecem é a partir dos agrupamentos religiosos que frequentam.

Enquanto instituição, a igreja tem grande papel social, já esteve presente diretamente no poder político e de estado, mesmo que tenha perdido grande parte desse poder na organização social atual, em comparação com a séculos atrás, ainda se faz presente, pois nossa sociedade cresceu e se estabeleceu tendo a religião como base da lógica e da moral que deveríamos seguir. Então, mesmo que hoje existam discussões diversas acerca do que a igreja e as religiões representam, é inevitável dizer que reproduzimos e vivenciamos a realidade sob uma lógica judaico-cristã estabelecida por centenas de anos e que se mistura com a cultura, a moral, a política e até mesmo a educação, que está fadada a reproduzir o que a sociedade produz, dentro do ambiente escolar.

A partir desses dois pontos importantes da formação dos nossos estudantes, crianças e adolescentes, enquanto sujeitos com vivências diversas, cultura, informações e valores variados, é preciso entender melhor como acontecem os conflitos entre a Educação Sexual e as religiões abraâmicas dentro do ambiente escolar, especificamente na educação básica (obrigatória a todos em idade escolar). Se para formarmos esse sujeito integral, aberto às diversidades, a cultura e rico em valores importantes para a manutenção da nossa sociedade, ele deve ter acesso aos conhecimentos e é preciso ter um olhar crítico, menos inocente de como está acontecendo essa intersecção entre religião e Educação Sexual dentro das escolas.

## **1.1 Problemas de pesquisa**

Essa dissertação almeja traçar alguns caminhos em busca de conhecer melhor alguns documentos sobre a educação básica, principalmente no que diz respeito à Educação Sexual e às religiões no espaço escolar durante a educação básica. Essa demanda surge da necessidade de entender como podemos garantir que a Educação Sexual seja veiculada e desenvolvida nas

escolas de educação básica, sem que exista interferências dos valores morais, muitos deles de origem religiosa, segundo hipótese da autora.

O espaço escolar é ambiente social de trocas entre todos os envolvidos, é inerente que ali aconteçam interações entre pessoas de diferentes vertentes culturais e religiosas, assim como também o vale para as diversidades sexuais, ou pelo menos deveria ser. A questão é que muitas vezes, a sexualidade dos estudantes não pode ser explorada nesse ambiente, que deveria ser um lugar seguro, com informações, livre de julgamentos e punições, mas acaba acontecendo dessa maneira, e então fica evidente a urgência em tentarmos delimitar os motivos de a educação encontrar tantos entraves para acontecer de maneira emancipatória na escola, mas o ensino religioso consegue isso e mais, impacta em como a sexualidade dos estudantes pode ser vivenciada nesse momento de amadurecimento e desenvolvimento na escola.

Para além de questões a serem respondidas, mais um problema que essa dissertação busca atender é o registro sobre como os documentos corroboram para que a Educação Sexual seja enfraquecida nas escolas e como o ensino religioso tem espaço e poder de acordo com os documentos vigentes. Se faz necessário ainda se manter ativo na luta pelo fortalecimento desse conhecimento e do direito de os estudantes terem acesso a informações de qualidade sobre essa temática de maneira menos vigilante e proporcionar a eles mais autonomia e complexidade em seu desenvolvimento.

## **1.2 Objetivos**

### *1.2.1 Geral*

Refletir sobre as diferentes abordagens apresentadas pelas religiões abraâmicas quanto às questões que envolvem a Educação sexual e a sexualidade e seus reflexos na Educação Básica.

### *1.2.2 Específicos*

- Conhecer e compreender a origem histórica das religiões abraâmicas e como elas se estabeleceram no Brasil e no mundo, para traçar um panorama de atuação delas até os dias de hoje;

- Analisar e compreender como a Educação Sexual se estabelece nas escolas do Brasil, desde seu surgimento até como acontece atualmente;
- Refletir sobre as consequências da possível influência dos dogmas e doutrinas religiosas no ensino da Educação Sexual durante os anos da educação básica para a construção cultural, social, afetiva e diversa dos estudantes;
- Investigar a importância da manutenção do currículo que inclui Educação Sexual para a construção de uma educação emancipatória.

### 1.3 Hipóteses

Para que um trabalho tenha credibilidade e seja identificado como uma produção científica, ele precisa apresentar métodos de pesquisa e seguir as etapas que cumprem esse protocolo. Sendo a hipótese uma dessas etapas, na qual se tem uma suposição de resposta para a questão problema do trabalho, que pode ser ou não atendida após a aplicação do método científico de investigação do tema.

A partir disso, é preciso contextualizar o ponto de partida da autora, pois tratando-se de uma produção de ciências humanas, as variáveis são muitas e precisam ser delimitadas para que o método faça sentido e seja seguido de maneira eficiente.

Sendo assim, a autora está inserida em um contexto ocidental, brasileiro que teve toda sua cultura e desenvolvimento baseados na realidade de uma colônia da Europa católica, que recebeu pessoas sequestradas e escravizadas principalmente do continente africano, que traziam uma diversidade imensa de religiosidades, incluindo o islã, mas que, como uma das formas de silenciamento, foram impedidas de praticar suas crenças aqui. Assim como, recentemente no tempo histórico, também é influenciada pelo imperialismo americano, que tem um viés cristão protestante quando o assunto é religião.

As instituições se estabeleceram neste território diante dessas influências e a escola também está incluída nisso, visto que é a reprodução da sociedade em que está inserida. A partir de vivências enquanto docente da educação básica, desde instituições privadas a redes públicas estadual e municipal, com trabalho desenvolvido em várias escolas cristãs, uma escola judaica (só para meninas) e diversas outras que se denominavam laicas, sempre lecionando as disciplinas de Biologia e Ciências e abordando temas de Educação Sexual e sexualidade, quando e se permitido pelas gestões.

Pensando no contexto estrutural em que estamos inseridos e que é reproduzido pelas instituições educacionais, a hipótese da autora é que a Educação Sexual é trabalhada de maneira arbitrária e controlada no ambiente escolar e que isto ocorre por influência de diversos fatores, mas principalmente por uma macroestrutura baseada em princípios religiosos, majoritariamente judaico-cristãos, já que estamos tratando do nosso país que tem grande parte da população cristã e que esta detém a gestão de diversas instituições de ensino.

Essa hipótese se baseia nos papéis de gênero que as mulheres desempenham historicamente e como as religiões abraâmicas reproduzem esses padrões assim como se organizam a partir de uma lógica patriarcal e repressora das sexualidades. Dessa maneira, as instituições de ensino de educação básica, trazem esses valores religiosos misturados aos culturais e sociais e influenciam na vivência dos estudantes sobre sua sexualidade e sobre como a Educação Sexual pode se estabelecer nesse território.

## 2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS

### 2.1 Panorama histórico

A origem da educação formal no Brasil está ligada às práticas religiosas, visto que se deu a partir da ação dos cristãos jesuítas que vieram desde a invasão do território brasileiro. Pensando que o Brasil sofreu um regime de exploração colonial, o desenvolvimento intelectual não era o objetivo dos colonizadores, a não ser que essa instrução fosse no sentido de favorecer os interesses dos exploradores, então os jesuítas se empenharam em tornar o povo originário brasileiro pessoas mais obedientes e disseminar o catolicismo no chamado "Novo mundo" (Romanelli, 1983).

Gadotti (1994) acrescenta também que esse modelo nos deixou como herança uma educação tradicional, conservadora que estimula a memorização, repetição e incentiva a competição a base de reforços positivos e negativos como prêmios e castigos, respectivamente. Essa forma de educação não sofria resistências, tampouco questionamento, visto que até mesmo a imprensa da época era proibida em todo Brasil, para que não houvesse influências externas.

Posteriormente, ocorreu a migração dos missionários protestantes e novas formas de educação foram se estabelecendo em nosso território, incluindo escolas confessionais, direcionadas às elites brasileiras, e as escolas paroquiais, estas então destinadas às classes populares. Hoje, é possível observarmos uma variedade grande de instituições educacionais que oferecem a educação básica, sejam elas de redes públicas, laicas, ou privadas, com posicionamentos evidentes quanto a religiosidade que pregam ou não.

Partindo do Brasil enquanto colônia de Portugal, nossa economia era baseada na agricultura, uma estrutura patriarcal reforçada por toda a forma de trabalho e produção escravista, o que era entendido como cultura e educação vinha da Europa através dos portugueses, e quando o assunto era educação, os responsáveis eram os jesuítas (Ribeiro, 1993).

A educação era voltada aos indígenas com o objetivo de catequizá-los e torná-los submissos, dessa maneira seria mais fácil que aceitassem atender às opressões dos colonizadores, assim como afirmou Ribeiro (1993) e antes dele Romanelli (1983). Com o passar do tempo, a educação se tornou mais elitista, pois era oferecida aos filhos dos colonos, e dessa maneira seguiu até meados do século XVIII, quando se tornou estatal a partir das reformas de Marquês de Pombal. Já no século XIX, com a mineração, houve um aumento da população urbana e também uma estratificação social mais complexa que refletiu na educação

oferecida, agora, aos pequenos burgueses, à aristocracia, aos emergentes e ao povo. Nesse período surge ainda várias academias especializadas, como a da marinha, militar, cursos de medicina, de direito, entre outros, pois dessa maneira o Brasil formaria pessoas capacitadas a preencher vagas administrativas, liberação política que era recente, mas que reforça a ideia central da educação estatal que é de formar indivíduos que atenda ao Estado.

Durante o Brasil República o ensino secundário, que hoje nomeamos como ensino médio, não teve grandes avanços na esfera pública, mas a teve na rede privada. Isto se deve a lógica que estruturava a sociedade brasileira da época, em que a população geral não precisava ser letrada, mas sim os filhos da elite, pois estes almejavam vagas em universidades renomadas dentro e fora do país, então apenas estes deveriam cursar o ensino secundário que era oferecido por instituições particulares. Fica estabelecido uma forma de educação agrário-comercial exportador, como desenvolveu Ribeiro (1992), quando a autora analisa o fato de que as camadas dominantes, a burguesia cafeeira, era quem tinha acesso à educação nos padrões considerados bons, enquanto a riqueza que a mantinha era a partir da mão de obra da população trabalhadora das lavouras de café, que por sua vez não tinham acesso à educação.

Várias reformas educacionais tentam se estabelecer nesse período, porém nenhuma delas é frutífera. Só com a industrialização e o modelo nacional-desenvolvimentista que esse panorama muda e aparece a Escola Nova na década de 1930, que vai buscar um ensino amplo e especializado para toda a população como forma de solucionar os problemas do país, como destaca Ribeiro (1993, pp. 19-20):

O escolanovismo vai buscar na Europa suas origens, onde já no século anterior uma sociedade industrializada se preocupava com a individualidade do aluno. No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país, apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem.

Nesse contexto uma disputa ideológica coloca em debate a educação segundo católicos e reformistas pioneiros, ambos lamentando a crise em que se encontravam, porém discordando dos motivos pelos quais isso ocorre, sendo uma crise de consciência de seus deveres, como

defendiam os católicos, e uma crise de civilização em mudanças causadas pelos avanços tecnológicos e científicos, como diziam os pioneiros (Catani, 2013). Com isso, Vargas toma medidas conciliadoras, que reforçam seu poder, criando os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e atribuindo à União traçar diretrizes educacionais, porém o texto da constituição de 1934 sobre o tema é amplo e pouco objetivo, permitindo diversas interpretações assim como parte delas não eram postas em prática.

Esse panorama se formou, como apontou Catani (2013) e Ribeiro (1993), a partir de escolanovistas europeus e norte-americanos, os pioneiros tiveram contato com essas ideias e as trouxeram ao Brasil, porém a aplicação prática desta estrutura no país não contava com a grande diversidade da população brasileira, pois além de dimensões continentais, nosso país conta com territórios muito variados, inúmeras formas de acesso aos recursos e às informações em si, então, mesmo com medidas gerais e conciliadoras, houve problemas educacionais que foram reconhecidos pelos próprios educadores.

No final dos anos 30 e início dos anos 40, após o golpe de Getúlio Vargas e implantação do Estado Novo, surge a demanda da profissionalização da mão-de-obra. Cria-se então o SENAI, criando um sistema de ensino paralelo com o objetivo de ministrar aulas e contribuir com a formação profissional que eram requeridas pelas empresas filiadas ao Conselho Nacional das Indústrias. Posteriormente, em 1942, há um retrocesso no campo educacional quando aparece a Reforma de Capanema, com influências nazifascistas e reivindicando ideologias nacionalistas, patriotas e incluindo disciplinas como educação moral e cívica e educação militar para meninos no ensino secundário. Em 1945, Vargas é derrubado, e o país passa por um período democrático, surge então o SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, parecido com o SENAI, porém voltado ao comércio (Ribeiro, 1993).

Durante este modelo nacional-desenvolvimentista de educação, Melo (2012, p. 48) afirma que, “(. . .) estas inovações satisfizeram os anseios das burguesias rural e industrial e atenderam as necessidades imediatas da classe média, ampliando a oferta de empregos públicos e particulares.”

Nos anos 50, uma disputa parecida com o que ocorreu anteriormente entre pioneiros e católicos, porém agora seria entre escolas públicas e privadas, sendo que a Igreja católica estava posicionada a favor das escolas privadas, defendendo a ideia de que a escola pública "não-educava". Segundo a Igreja, a escola confessional seria a única capaz de realmente educar e para além disso a escola pública era defendida por comunistas e então seriam contrários a Deus, família e pátria. Por outro lado, os defensores da escola pública se posicionavam a favor da democratização educacional, apontando que a Igreja sempre atendeu grupos privilegiados da

sociedade, conservando-os em seus locais de privilégios e não fazendo esforço para que a educação permitisse mobilidade social e liberdade à população (Ribeiro, 1993).

Diante deste conflito, em 1961, é criada a lei 4024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, repetindo a história e sendo também conciliadora e levando em conta reivindicações de ambos os lados. Nesse período, criou-se ainda Movimentos de Educação Popular, com o objetivo de oferecer arte, cultura, teatro à população e estimular a participação na vida política do país, com amplo apoio da igreja católica na figura de Dom Eugênio de Araújo Sales, então Arcebispo de Natal-RN. Contudo, em 1964, ocorre o golpe militar no Brasil, estabelecendo censura e limitando o acesso às informações além de toda estrutura econômica voltada ao setor industrial, com isso há maior procura pelo ensino superior, porém não há vagas suficientes para atender a essa nova demanda, gerando revoltas e reivindicações democráticas (Melo, 2012).

Em contrapartida, o governo lançava diversos recursos para reprimir tais manifestações, como o Ato Institucional nº5 (AI-5) no decreto-lei 477/69, proibia o corpo docente e o corpo discente de qualquer manifestação política, assim foi estabelecida uma educação americanizada, que não fazia sentido com a realidade brasileira e reforçava a dependência econômica do país, pois muitas vezes importava tecnologias, mas sem saber como desenvolvê-las de maneira autônoma (Ribeiro, 1993).

Nos anos 80, visando atender às empresas e aliviar a procura por vagas nas universidades, é implantado o ensino profissionalizante em nível médio, assim o indivíduo que precisa trabalhar se profissionaliza sem precisar ir à universidade, dando conta de uma lógica neoliberal de terceirização de serviços e funções, e capitalista já que a informação básica para desempenho de uma função é o suficiente para as classes sociais menos favorecidas, enquanto o conhecimento mais aprofundado e complexo que gera criticidade, e pode também criar revoltas, é oferecido a quem já tem privilégios e só precisa mantê-los (Ribeiro, 1993).

Entre os anos 80 e 90, houve grande instabilidade econômica, com o fim da ditadura militar e a eleição democrática do presidente, o povo voltou a ter participação política na organização do país, porém vários fatores, incluindo casos de corrupção e inflação desordenada, os governos enfrentaram grandes dificuldades em investir em políticas públicas de educação. Segundo Melo (2012), a situação começa a melhorar no governo Fernando Henrique Cardoso, que estabelece o plano real e cria alguns programas sociais, como bolsa escola e bolsa alimentação.

Nos governos seguintes, a democratização da educação foi uma preocupação que motivou a criação de diversos programas de financiamento e incentivo a alfabetização e a ampliação do atendimento às diversidades etno-culturais da população brasileira. Nesse

contexto, a autora Moehlecke (2009) analisa o primeiro mandato do governo Lula e indica que em 2004, foi criado no ministério da educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (*Decreto n. 5.159 de 28 de julho de 2004.*) que tinha descrito o seguinte objetivo:

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica.

Neste trabalho a autora ressalta que programas que permitiram o acesso das camadas mais sensibilizadas da população às universidades também ganharam destaque como foi o caso do Fies, do Prouni e do Programa Diversidade na Universidade. Ainda assim, ela analisa que essas ações muito focadas no MEC e sem grandes desdobramentos efetivos em outras áreas e ministérios, pode não ser uma solução efetiva para a ampliação da educação brasileira e consequentes impactos sociais.

Em mais uma análise dos governos Lula/Dilma, Silva & Silva (2014) apontam que houve avanço no campo da política social, incluindo nisso o fato desse governo adotar a educação integral como foco de investimento intelectual e demais recursos, mas fez isso sem se desapegar das políticas econômicas vigentes. Dessa maneira, foi sim permitida a democratização do ensino, porém os princípios e lógica capitalistas se mantiveram fortalecidos.

Quanto a isso os autores Silva e Silva (2013, p. 717) discorrem:

(. . .) As inovações apresentadas pelos intelectuais gestores da política educacional do Governo Federal se baseiam em teorias que se apresentam como de esquerda, mas que servem muito mais para legitimar os processos de reconfiguração da educação ao modo de acumulação flexível do capitalismo. Assim, o Mais Educação participa do que Oliveira (2010) denominou de Hegemonia às Avessas, ou seja, os dominantes, os capitalistas, consentem que a educação seja conduzida pelos dominados (representados pelos governos Lula/Dilma), desde que a "direção moral" não questione a forma de exploração capitalista.

Assim, podemos entender que esse último momento analisado quanto ao panorama histórico da educação, insere alguns princípios inclusivos, de diversidade etno-cultural e democratizou o acesso à educação de maneira ampla ocupando até mesmo as universidades, mas ainda trabalha sob uma lógica capitalista em que a economia precisa funcionar a partir do lucro e da exploração do trabalho da população e, como é papel da escola reverberar os valores da sociedade em seu espaço, isso acontece também na educação que é ofertada.

## **2.2 Apontamentos sobre a Educação Sexual no Brasil**

No século XX o sexo e a sexualidade são desassociados das relações mais profundas, românticas ou amorosas, trazendo valores materiais a esse conceito e o transformando em produto, este posicionamento é resultado de séculos de repressão sexual, principalmente por parte das religiões, que estiveram como detentoras do poder por boa parte do tempo, mas que foram estabelecidos por todas que detiveram poder de alguma maneira (Cunha, 1981).

Nesse sentido, o que parecia um avanço à liberação sexual, se mostra como mais uma maneira de controle, agora não mais religioso como costumava ser até então, mas ainda social, cultural e econômico. Então, Cunha (1981) entende que a força da sexualidade é tão grande, que sempre representou um desafio às classes dominantes, pois através do cerceamento sexual haveria o controle das populações.

Para iniciarmos esse panorama de como a Educação Sexual se estabelece no território brasileiro, se faz necessária a explanação dos termos "sexualidade" e "Educação Sexual" e como estes serão utilizados no presente trabalho. Diante das diversas leituras e discussões feitas durante as disciplinas cursadas no programa de pós-graduação, assim como nas demais que foram estudadas para a produção deste trabalho, é perceptível que ambos os termos fazem sentido e dependendo da construção da frase, ambos cabem para comunicar o que queremos.

No presente trabalho, seguiremos a definição proposta por Maia e Ribeiro (2011), em que o termo "sexualidade" envolve toda a construção social, cultural, religiosa, midiática e política de um indivíduo e que se relaciona com sua forma de entendimento e expressão enquanto ser sexual. E o termo "Educação Sexual" será utilizado quando estivermos nos referindo à prática orientada sobre sexualidade, que pode acontecer desde casa com as famílias, como de maneira organizada, sistematizada, planejada e com intencionalidade, que irá acontecer em ambiente escolar, com profissionais capacitados para que isso seja posto em prática de forma profissional. Importante ressaltar que, o termo Educação Sexual também não é consenso entre os autores deste tema, pois carrega uma visão higienista sobre os assuntos

relacionados à sexualidade, porém como os autores discutem em sua produção, as reflexões feitas para além dos termos é o que realmente nos interessa.

A Educação Sexual que acontece dentro do ambiente escolar, precisa ser compreendida como manifestação dos indivíduos enquanto sujeitos de um tempo histórico, que traz consigo aspectos culturais e sociais daquele território e de determinada época. Como muito bem discorreram Maia e Ribeiro (2011, pp. 79-80) no seguinte trecho:

A Educação Sexual deveria dar ênfase ao aspecto social e cultural trabalhando os indivíduos em suas particularidades sem perder de vista o coletivo, não tendo, portanto, um caráter de aconselhamento individual ou psicoterapêutico isolado do contexto histórico. Deveria fornecer informações e promover discussões acerca de diferentes temáticas, considerando a sexualidade nas suas várias dimensões, articulando-se, portanto, a um projeto educativo que exerça uma ação ligada à vida, à saúde e ao bem estar de cada indivíduo. A Educação Sexual na escola respeita e problematiza o direito de cada cidadão viver seus valores morais, sem perder de vista o cuidado e o respeito de si mesmo e dos demais. Uma Educação Sexual no espaço escolar deveria, sobretudo, ir além da mera informação, atuando de forma a garantir uma transformação no processo de educação de modo abrangente.

Para compreendermos o percurso da Educação Sexual no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, será utilizada como base a sistematização de Ribeiro (1993), e a partir dela, mais apontamentos e reflexões de outros autores aparecerão para corroborar as ideias e termos um panorama histórico robusto o suficiente para entendermos como a Educação Sexual se estabeleceu no território brasileiro.

No primeiro momento, no Brasil colonial e sob as regras e julgamentos da Igreja, a mulher era submissa e sofria com a repressão sexual, enquanto os homens podiam manter atos libidinosos com quem bem entendessem. No segundo momento, por grande influência da moral médica, houve controle sobre as práticas sexuais que aconteciam no Brasil colônia do século XIX. Mas é no século XX que a Educação Sexual tem maior espaço, com publicações de médicos e sacerdotes, que tentam disseminar as ideias higienistas ligadas ao tema, e atribuindo essa função principalmente às mulheres, que deveriam educar os filhos e zelar pela saúde da família, com foco de controlar a disseminação de doenças venéreas assim como moralizar a prática da masturbação (Bueno & Ribeiro, 2018).

Na década de 1920, marcando o início do terceiro momento, os autores explicam que médicos e educadores encorajaram a inclusão da Educação Sexual nas escolas, mas sempre pensando sob um viés higienista e controlador, que mantivesse o papel social da mulher intacto, que a responsabilizasse pelo cuidado de si e da família como forma de impedir a disseminação de doenças e evitar perversão moral. Em contrapartida havia motivação para a implantação da Educação Sexual nas escolas por parte do movimento feminista que almejava a proteção à infância e à maternidade, Bertha Lutz foi uma das lideranças envolvidas nessa mobilização.

A primeira experiência de implantação da Educação Sexual nas escolas aconteceu no Colégio Batista do Rio de Janeiro, em 1930. As aulas eram ministradas pelo professor Stawiarski, e abordavam o papel da mulher na reprodução. Passaram-se alguns anos e esse professor foi acusado de atos imorais e em 1954 deixou o colégio, pois foi condenado. Nos anos 1960 algumas instituições tiveram suas vivências com a Educação Sexual na escola, entre elas o Colégio Pedro de Alcântara e a do Colégio André Maurois, no Rio de Janeiro, que também culminou em acusações e suspensão de estudantes e professores, assim como exoneração da diretora (Fiorini, 2020).

A autora conta sobre tentativas que aconteceram em São Paulo, nesta mesma época, nas seguintes instituições: Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo; e Colégio Vocacional e a dos Colégios Pluricurriculares. Nos colégios vocacionais, afirma-se que o aspecto médico-higienista era deixado de lado, e temas considerados tabus tinham espaço para serem discutidos. Por outro lado, ainda nesse período, o Serviço de Saúde do Departamento de Assistência ao Escolar, em São Paulo, oferecia orientações às meninas na fase da puberdade que versavam sobre menstruação e mudanças fisiológicas características dessa idade, assim como também era oferecida às suas respectivas mães auxílio e informação.

Os autores Bueno e Ribeiro (2018) contam um pouco sobre essas tentativas de implementação da Educação Sexual nas escolas dessa época, marcando o quarto momento em 1960, era um tempo em que a Igreja católica tinha não só grande influência como poder efetivamente sobre as instituições escolares, sem contar sobre a moral vigente e a tomada de decisões das pessoas, além de ser também um período político conturbado, pré-ditadura. Contudo, acontecia em paralelo o movimento de liberação sexual e outros como os movimentos feministas, que ajudaram a dar consistência aos projetos implementados nessas experiências de Educação Sexual nas escolas, e tinham ações amplas e multifacetadas, trabalhando o tema de maneira abrangente e complexa como ele é.

Aqui é possível perceber que as tentativas de realmente tratar a sexualidade integralmente através da Educação Sexual nas escolas eram iniciativas tímidas e rapidamente

tolhidas pelos órgãos de poder. Em 1968, a deputada federal Júlia Steimbruck fez uma tentativa de um projeto de lei, que tornaria a Educação Sexual obrigatória nas escolas, mas foi impedida pela Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura. No caso dessas experiências de São Paulo, a partir de considerações apresentadas pelo MEC, em 1970, a Secretaria da Educação de São Paulo determinou a interrupção das atividades relacionadas à Educação Sexual nas escolas (Bueno & Ribeiro, 2018; Fiorini, 2020).

Com o golpe de estado de 1964, foi imposto o regime militar que significou a repressão das liberdades da população e também da liberdade sexual dos indivíduos, com isso a Educação Sexual sofreu um retaliações com diversas acusações e restrições que culminou em um grande retrocesso nos debates sobre o tema. Nesse contexto, e sob influência da vertente puritana dos cristãos protestantes, a política familiar de incentivo à natalidade fez com que professores fossem impedidos de tratar assuntos relacionados aos métodos anticoncepcionais. Com o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1969, as censuras se fizeram presentes e o Ministério da Justiça ficou encarregado de fiscalizar qualquer texto que fosse contrário à moral e aos bons costumes. É nesse período que a cantora Rita Lee teve dezenas de músicas censuradas, sendo inclusive a cantora mais censurada do Brasil, pelo teor sexual de suas composições (Bueno & Ribeiro, 2018; Lee, 2022).

Durante o regime militar, diversos movimentos populares se organizaram e tomaram força, vários deles relacionados às minorias que sempre foram desassistidas e neste momento estavam ainda mais marginalizadas devido ao contexto político-histórico em que estavam inseridos. Apesar disso, as discussões sobre sexualidade e educação aconteciam, assim como os movimentos feministas continuavam a fomentar esses debates, porém de maneira velada e não divulgada amplamente, algumas escolas colocavam em prática essas ações e em 1978, marcando o início do quinto momento, a Educação Sexual é retomada nas escolas, sendo a Prefeitura Municipal de São Paulo pioneira nesta ação. Os movimentos populares conseguiram transformar a opinião e comportamento das pessoas e com isso houve o afrouxamento das restrições impostas pela ditadura, dando espaço para que as pessoas falassem e ouvissem temáticas relacionadas à sexualidade (Bueno & Ribeiro, 2018; Fiorini, 2020).

Ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a liberação sexual ocupou espaço e permitiu que mulheres tivessem relativo protagonismo inclusive na mídia ao tratar desses assuntos. Duas delas muito relevantes, segundo Bueno e Ribeiro (2018), foram Marta Suplicy, com programa de televisão na Rede Globo, e Maria Helena Matarazzo, com programa na Rádio Globo. É também nesse período que os casos de HIV/AIDS surgem no Brasil e com eles vem

um desespero e a urgência de que a Educação Sexual e projetos relacionados à sexualidade sejam postos em prática.

Esse é um período em que muitos acontecimentos na área se iniciam ou são retomados, em 1980 foi fundada a Associação Brasileira de Educação Sexual (EDUSEX), no mesmo ano surge a fundação oficial do Centro de Sexologia de Brasília (CESEX), em 1984 começa em Campinas o Grupo de Trabalho para Formação e Capacitação de Professores em Orientação Sexual. Todos esses acontecimentos culminaram no sexto momento, em 1996, na criação na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996) e a determinação da necessidade e importância da chamada orientação sexual (fazendo referência à Educação Sexual) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) (Bueno & Ribeiro, 2018; Fiorini, 2020).

Dando continuidade, Ribeiro e Monteiro (2019) registram que, em 2012, foi criado o primeiro curso de Mestrado em Educação Sexual do país, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, na cidade de Araraquara, interior de São Paulo. Porém, a partir de 2015 uma onda de conservadorismo embasado pelo fundamentalismo cristão voltou a assolar o Brasil, trazendo então discursos anti-sexuais e indo contra tudo que a Educação Sexual teria construído até então. Esse contexto se concretiza em outubro de 2018, com a eleição de um presidente ultra conservador, de extrema direita que toma atitudes restritivas no que diz respeito às liberdades e diversidade sexual, reverbera violências e discursos misóginos, homofóbicos que são repetidos por seus seguidores.

Neste contexto conturbado, é publicada na RIAEE – Revista Ibero Americana de Estudos em Educação o dossiê “15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade: de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação”, que vem consolidar os estudos e produções desenvolvidas a partir do programa de Educação Sexual da UNESP - Araraquara, Ribeiro e Monteiro (2019, p. 1258):

Agora, quatro anos depois, com o dossiê “Sexualidade, gênero e educação sexual em debate” novamente se coloca em pauta os novos desafios enfrentados perante a onda crescente do discurso conservador, que se alastra não apenas no governo, mas também em diversos setores da população. A relevância das discussões e da busca de manutenção das liberdades sexuais conquistadas passa, impreterivelmente, pela educação, aqui abordada em seu caráter emancipatório, vital tanto para a compreensão de uma realidade conturbada como a atual quanto para a manutenção e garantia de direitos conquistados e da inclusão e equidade dos diversos setores da população.

Com esse trabalho, Ribeiro e Monteiro (2019) analisam os últimos anos da Educação Sexual no Brasil, reforçando tudo que já foi construído sobre o tema até aqui e o potencial que ainda temos devido a fundamental importância do assunto. Os autores também deixam evidente que os desafios são muitos, principalmente para transpormos os obstáculos postos por essa onda religiosa conservadora que teve voz durante o governo anterior. A Educação Sexual escolar também vai precisar superar as dificuldades e encontrar formas de se estabelecer para que tenha espaço no ambiente escolar e possa ser desenvolvida de maneira emancipatória, como é o objetivo central desse conhecimento.

### *2.2.1 Os documentos relacionados à Educação Sexual no Brasil*

Os direitos sexuais são assegurados como parte dos direitos humanos e foi definido no XIII Congresso Mundial de Sexologia, em 1997, que aconteceu em Valência. As emendas foram aprovadas pela assembleia geral da WAS - World Association for Sexology, como consta no trabalho de Maia e Ribeiro (2011, p. 81).

Os direitos sexuais podem ser resumidos nos seguintes pontos: direito à liberdade sexual, à autonomia sexual, integridade sexual e segurança do corpo, à privacidade sexual, à liberdade sexual, ao prazer sexual, à expressão sexual, à livre associação sexual, a escolhas reprodutivas livres e responsáveis, à informação baseada no conhecimento científico, à Educação Sexual compreensiva e à saúde sexual.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que a Educação Sexual é um dos temas a serem desenvolvidos na educação básica e deve envolver desde o conhecimento ao próprio organismo como dos demais, o reconhecimento de cada indivíduo dentro de suas especificidades e a construção da identidade social e cultural, a afetividade e a compreensão dos aspectos culturais envolvidos na sexualidade humana (Brasil, 2018, p. 35).

A compreensão dos assuntos relacionados à Educação Sexual envolve ainda questões de higiene e saúde, que podem garantir uma vida mais longa e saudável às pessoas. Sendo assim, consta em Brasil (2021) a necessidade de os estudantes conhecerem as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e como preveni-las, consta também a importância de que eles possam reconhecer as mudanças ligadas ao amadurecimento sexual humano e todas as

implicações disso, relacionando à: menstruação, ejaculação, gravidez e a avaliação dos métodos contraceptivos mais adequados a cada situação.

Ainda hoje, a Educação Sexual aparece como campo das disciplinas de Ciências e Biologia, tanto nos PCN (1997) quanto na BNCC (2018), apesar de ser tratada pelos próprios documentos como tema transversal e interdisciplinar, ou seja, que cabe ser trabalhado em todas as disciplinas e em contextos mais amplos no ambiente escolar, fica a cargo dos docentes da área biológica abordar o tema, demonstrando que a instituição escola assume uma visão higienista do tópico sexualidade.

Anteriormente a esses documentos, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), não há qualquer menção à Educação Sexual ou à sexualidade de alguma forma, o mesmo acontece na LDB de 1971 (lei n. 5.692 de novembro de 1971). Somente na LDB de 1996 (lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996), porém em 2023 foi incluído um trecho, sob a lei de número 14.679, que trata sobre a proteção das crianças em caso de violência sexual, ou seja, ainda não registra a Educação sexual em si e nada relacionado à sexualidade desde sua data inicial. Enquanto isso, o ensino religioso consta em todos os documentos de lei supracitados.

No caso dos PCN (Brasil, 1997), que é um documento mais antigo e por isso não é adotado nos dias atuais, ainda que continue sendo um marco de grande importância para a Educação Sexual. Nele é possível verificar a indicação de expansão do tema tratando não só de questões de saúde física, mas também envolve as questões de gênero e de expressões da sexualidade, ainda que dentro do componente curricular Biologia, porém este é um documento mais antigo, hoje, com a BNCC esse tipo de abordagem não aparece, limita-se às questões reprodutivas, preventivas e genéticas. Ainda assim, é através desses documentos, principalmente da BNCC, que nos debruçamos para garantir o efetivo trabalho enquanto docentes de questões de Educação Sexual nas escolas.

Ao analisar as versões da BNCC, Silva (2020), destaca a exclusão da temática sexualidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tolhendo os estudantes de vivenciarem as diferenças biológicas assim como as infinitas possibilidades de diversidade que poderia aparecer em propostas do ensino de Ciências Naturais, como costumava acontecer antes desta norma, e que agora não constam mais de maneira explícita e indicativa. O autor ainda reforça que na terceira versão do documento, a sexualidade era um dos "temas contemporâneos" indicados, porém por ação conservadora da bancada religiosa do Congresso Nacional, esta indicação foi retirada.

No contexto do ensino de Ciências é comum a abordagem dos sistemas que compõem o corpo dos seres vivos, incluindo dos seres humanos, mas agora, segundo a BNCC, esse conteúdo só é trabalhado nos anos finais do ensino fundamental, Silva (2020) ainda reflete como seria possível sobre o paradoxo que é tratar do corpo de um indivíduo humano apartado de um corpo sexual. Esse distanciamento do assunto só faz com que os estudantes não se sintam confortáveis para exprimir suas dúvidas e apontamentos, assim como dificulta a educação igualitária que o próprio documento diz promover.

Contudo, em âmbito nacional, ambos os documentos são válidos, ficando então a critério dos docentes atuar da maneira que se sentirem confortáveis e dentro do que está escrito. Cada escola também tem a liberdade de já deixar registrado em seu projeto político pedagógico (PPP) como a comunidade escolar se sente atendida na abordagem desta temática, assim o perfil das pessoas que convivem naquele território fica ali definido e os docentes terão mais uma base para planejar suas ações e aulas durante o período letivo. De qualquer forma é importante perceber que há esse movimento conservador nos registros oficiais que dizem respeito à Educação Sexual dentro do espaço escolar (Brasil, 1997).

Quando olhamos para o documento produzido pela prefeitura de São Paulo e intitulado Currículo da Cidade (2019) há não só a exigência de que o tema Educação Sexual seja trabalhado desde os anos iniciais até os anos finais (quando esse se apresenta de forma mais detalhada no que tange a biologia do ser humano), como também prevê que conhecimentos sobre identidade de gênero, diversidade, comportamento social e autocuidado estejam presentes em todos os anos. O ensino deste, e todos os conteúdos propostos no currículo de Ciências, é direcionado para que aconteça de forma investigativa, buscando desenvolver não só o próprio conteúdo, como também a habilidade de pesquisar de forma autônoma e ainda despertar a curiosidade do estudante em ler o mundo enxergando sua diversidade (São Paulo, 2019).

Esse panorama nos indica que a Educação Sexual e o que envolve a sexualidade é tema fundamental para os estudantes, assim como, já faz parte do currículo seguido no Brasil e está garantido e documentado pela resolução CNE/CEB nº 04/2010 (Resolução CNE/CEB n. 04/2010, de 13 de julho de 2010) e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 (Resolução CNE/CEB n. 07, de 14 de dezembro de 2010) do Conselho Nacional de educação que diz:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global,

regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Ainda sobre as documentações que tratam sobre a Educação Sexual, Figueiró (1996) analisou em seu trabalho as produções setorializadas entre religiosas tradicionais, médicas, pedagógicas e políticas. Neste trabalho ficou evidente que até o ano de 1984 as produções religiosas eram maiores e foram caindo, até mesmo zerando, em alguns casos, com o passar do tempo, enquanto as produções pedagógicas só aumentaram. Esse resultado ratifica o panorama feito nesta sessão, já que inicialmente, nos primeiros momentos da Educação Sexual, a religião, concretizada na igreja católica, determinava os comportamentos e tinha poder sobre as publicações. Com o passar dos anos esse quadro vai se modificando, a igreja perde força e, apesar de todos os momentos de repressão política, a Educação Sexual se mantém, muito com auxílio dos movimentos sociais, até se fazer presente nos documentos e diretrizes utilizados em âmbito nacional.

Essa persistência em mantermos a Educação Sexual como componente curricular é um trabalho que exige do docente formação e atenção constante, Silva (2020) reflete que ideias negativas as quais vinculam a sexualidade a visões de vulgaridade, sujeira, perversão, não se estabeleçam e que as vivências possam ser mais saudáveis, positivas e leves. Assim como, nos mantermos firmes sobre a importância desse componente se manter nas escolas de maneira emancipatória.

### **2.3 Apontamentos das religiões na educação**

No que se refere às religiões dentro do ambiente escolar, é importante destacar que as escolas públicas brasileiras devem seguir os princípios da laicidade, conceituado por Cunha (2013, p. 927), como:

O Estado laico é aquele que tem sua legitimidade radicada na soberania popular. Ele não só dispensa a legitimidade conferida pelas instituições religiosas como é imparcial

em matéria de religião. O Estado laico respeita todas as crenças, religiosas e antirreligiosas, desde que não atentem contra a ordem pública. Ele não apoia nem dificulta a difusão das ideias religiosas nem das ideias que consideram a religião fruto da alienação individual e/ou social. Respeita, igualmente, os direitos individuais de liberdade de consciência e de crença, de expressão e de culto.

Por outro lado, está incluído também na educação básica o currículo de ensino religioso, no qual discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia) (Brasil, 2018, p. 35). Assim como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB desde 1961.

Ao analisar os documentos relacionados à educação básica, podemos perceber que nos PCN há diversas menções a temática religiosa ou ao ensino religioso principalmente focadas em discussões relacionadas à construção das identidades dos sujeitos humanos, não só dos estudantes, mas também compreender como isso aconteceu com a humanidade em si. Nesse sentido, esse tema aparece nas disciplinas de sociologia, filosofia, história e, brevemente, em geografia. Aparece também no plano da Biologia como uma das várias maneiras de explicar a origem da vida e a evolução dos seres vivos, assim como parte do desenvolvimento do ser humano, enquanto ser social.

Fica evidente também, que o ensino das religiões é uma carga extra e opcional das famílias e estudantes dentro do ambiente escolar e que isso ficaria a cargo de instituições confessionais ou interconfessionais, mas de outra maneira poderia ser abordado enquanto tema relativo ao entendimento do desenvolvimento e organização dos sujeitos humanos ao longo do tempo e como forma de autoconhecimento (Brasil, 1997).

Quando partimos para a análise da BNCC (Brasil, 2018), podemos notar que há uma seção inteira destinada e nomeada objetivamente como "ensino religioso". Antes de tratar especificamente desta seção, é importante destacar que no plano da história a temática se repete, porém, sempre especificando que os estudos serão voltados à religião cristã, enquanto cultura, organização de estado, poder e política.

Neste documento, o ensino religioso aparece como componente obrigatório a ser oferecido por todas as instituições públicas de educação básica, sendo de matrícula facultativa aos estudantes, ressalta que as disciplinas diversas podem tratar o assunto em suas discussões (BRASIL, 2021). A partir desta colocação há várias interpretações e aplicações práticas do que está escrito, isto é, há regiões que apresentam escolas que nem sequer oferecem o ensino religioso, outros oferecem, mas nem sempre aparece demanda, enquanto outros ainda nem

deixam evidente que a matrícula é facultativa, o estudante cursa a disciplina como faz com todas as outras.

Importante voltar rapidamente no tempo e lembrar que houve a proibição do ensino religioso nas escolas oficiais em 1891, e desde então a Igreja Católica empenhou-se no restabelecimento dessa disciplina, ora no âmbito dos estados ou nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais. Com efeito, o ensino religioso tem figurado em todas as constituições federais desde 1934, sendo estabelecido como uma opção de matrícula caso seja do interesse do estudante e/ou de seus responsáveis (Cury, 2004).

No texto da BNCC consta que todas as manifestações religiosas devem ser trabalhadas sem nenhum tipo de proselitismo, que faz parte dos objetivos específicos dessa temática ouvir e conviver com as diferentes crenças existentes, assim como problematizar alguns discursos e práticas intolerantes em busca de que os direitos humanos sejam assegurados e colocando em ação os conceitos de cidadania e da cultura de paz, que inclusive consta como uma das ODS (Orientações de Desenvolvimento Sustentável) (Brasil, 2021).

A temática segue uma lógica de desenvolvimento dos conceitos de identidade e alteridade, trabalhando com os estudantes o que está no campo do concreto e o que é subjetivo, dando noções de mitos, ritos e simbologias diversas, assim como abordam a finitude dos seres de acordo com várias filosofias. Filosofias essas que comunicam modo de vida, incluindo valores éticos e morais, organização social, ideias que podem ter sido sistematizadas ou não, respeitando ainda o poder da oralidade como forma de difundir as informações e crenças.

Outro ponto importante aqui, é que essa temática evidencia que no 6º ano do ensino fundamental II, é parte do objeto de conhecimento "Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados" a habilidade de " Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros)." de código EF06ER02. Deixando registrado que as religiões abraâmicas devem ser apresentadas aos estudantes deste ciclo a partir da análise de suas respectivas produções textuais.

Fica claro que a construção do ser humano enquanto ser social se dá coletivamente, nos agrupamentos culturais, nas hierarquias estabelecidas e nas ideias em comum que esses indivíduos passam a simbolizar, objetivar e realizar sobre as coisas sociais. Em seu trabalho, Setton (2008) indica que os indivíduos aprenderam a idealizar na vida coletiva, a religião entra, então, como uma forma de atender a esse poder inato do ser humano de imaginar e acreditar, que inclusive é condicional para nossa existência, conceito também brevemente citado por Harari (2015).

Nesse sentido, Cury (2004) ainda reflete que os princípios de que as tradições religiosas, independentemente de sua origem geográfica ou cultural, merecem ser respeitadas e incorporadas à diversidade cultural que caracteriza as diversas formas de busca pela espiritualidade são, hoje, elementos inalienáveis da Constituição Federal de 1988, sendo explicitamente reafirmados tanto na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996) quanto nos pareceres do Conselho Nacional de Educação que dizem respeito à educação básica (Conselho Nacional de Educação, 2003).

A partir desse cenário, precisamos delimitar em quais condições a BNCC foi produzida, o que ela objetiva e quais os interesses ligados a esse documento que vai legitimar educação em âmbito nacional. A primeira versão da BNCC acontece em 2015, seguida pela versão seguinte em 2016, lembrando que, anteriormente (entre 2009 e 2010), houve um acordo através de uma Concordata do Brasil e do Vaticano, que foi homologada e promulgada via assinatura do Decreto 7107/2010 (Decreto n. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010), garantindo diversos privilégios à igreja católica como o ensino católico aberto e a outras confessionalidades, desconsiderando a constituição brasileira de 1988 que defende a laicidade da educação (Andrade & Borba, 2018; Gonzalez & Dias, 2022).

Nessas duas versões iniciais do texto, o ensino religioso era parte das Ciências Humanas, como supracitado, e entrava no documento também os estudos sobre sexualidade, incluindo questões de gênero e orientação sexual. Já na terceira versão, em 2017, o ensino religioso é promovido a uma área específica do conhecimento a parte de todas as demais e de matrícula facultativa oferecido em horário normal aos estudantes. Além dessa mudança, houve a retirada dos assuntos relacionados a gênero e orientação sexual, causando grande comemoração por parte do congresso, em especial dos componentes da chamada "bancada evangélica" (Andrade & Borba, 2018).

Para contextualizar esses acontecimentos, é importante delimitarmos o tempo histórico-político em que esses fatos ocorreram: entre 2015 e 2016, o Brasil estava sob a presidência de Dilma Rousseff (Partido dos trabalhadores - PT), após o golpe que a retira do poder (em agosto de 2016), assume a presidência seu vice, Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB). Em 2017, quando a terceira e a quarta versões do documento se concretizam, sob o governo Temer, existe um grande movimento liberal conservador instalado no congresso nacional. No que diz respeito aos assuntos sobre sexualidade e religião, esse conservadorismo se evidencia com a bancada evangélica, que faz questão de explicitar suas concepções e resistências não só à Educação Sexual, como em implantar de maneira sistemática o ensino religioso a partir de uma lógica dominadora das religiões cristãs e restringindo o

espaço as demais religiões, em especial as de matriz africana e as indígenas (Andrade & Borba, 2018; Gonzalez & Dias, 2022).

Os autores, Andrade e Borba (2018), acrescentam que é inconstitucional, ilegal e incoerente inserir o ensino religioso na BNCC sendo este facultativo e podendo nem ser efetivamente cursado por nenhum estudante nas unidades escolares. Porém, entendem que há consciência e intencionalidade nesse fato, pois assim o pensamento conservador veiculado principalmente pelos neopentecostais da bancada evangélica fazem valer sua agenda enquanto representantes dessa parcela da sociedade. A partir dessas observações, no final de 2017, a Organização das Nações Unidas (ONU), enviou uma carta ao Brasil dizendo que, segundo nossa Constituição de 1988, as escolas precisam garantir a liberdade religiosa de crenças e assegurar esse direito com base na laicidade do Estado, acrescentou que a definição da BNCC teve influências conservadoras.

Mais uma ação contra a definição das duas últimas versões da BNCC foi feita pela Procuradoria-Geral da República, com descreveu Brasil (2010) citado por Gonzalez & Dias (2022, p. 197) no trecho:

A adoção dos diferentes modelos de ensino religioso supramencionados fez com que a Procuradoria-Geral da República (PGR) propusesse no Supremo Tribunal Federal (STF) a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)4.439, pedindo a interpretação, conforme a Constituição Federal, do disposto no caput e §§ 1.º e 2.º do art. 33 da Lei 9.394/1996 e no art. 11, § 1.º, do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010), a não vinculação do ensino religioso nas escolas públicas a uma religião específica e a proibição da admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Por último, solicitou que a disciplina de ensino religioso, cuja matrícula é facultativa, fosse voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica.

Mesmo com todas essas manifestações democráticas contrárias às versões conservadoras da BNCC, a resposta do Supremo Tribunal Federal (STF) foi que o ensino confessional seria compatível com a laicidade, ainda assim na versão final do documento foi inserido o ensino religioso não-confessional, e como concluiu Andrade e Borba (2018), indo contra as ideias do campo mais progressista em atividade.

A questão é que essa articulação, que definiu quem ficaria responsável pela temática do ensino religioso na elaboração da BNCC, vinha acontecendo desde 2012, quando integrantes

do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER, participaram de um grupo de trabalho relacionado às aprendizagens e desenvolvimento ligado à Diretoria de Currículo e Educação Integral Da Secretaria de Educação Básica(SEB), e estes foram então os contemplados em definir essa temática na escrita e implantação do documento. Esse fato somado ao contexto político conturbado, que incluiu golpe e várias mudanças do ministro da educação, fizeram com que o grupo conservador religioso tivesse espaço e força nessas definições (Gonzalez & Dias, 2022).

Esses conflitos entre religião e educação não são novidades, já tivemos dois momentos, chamados pelos autores Andrade & Borba (2018) de "ondas laicas", primeiro no Brasil império, em que as elites eram contra a fusão política do estado e com a religião; e depois, mais recente, nos anos 1980, com a queda dos fiéis católicos e aumento dos evangélicos (em especial os pentecostais), dos adeptos de religiões afro-brasileiras e também dos que não professam nenhuma fé ou religião. Nesse contexto, a religião como temática presente na educação, é mais um movimento para tentar se manter no domínio da fé da maior parte da população brasileira.

Sendo assim, para os autores Andrade & Borba (2018), a inserção do ensino religioso dessa maneira trata-se de uma imposição moral que busca assegurar os privilégios políticos e econômicos de uma classe dominante que não se preocupa com a classe trabalhadora. Que é mais uma ação baseada no liberalismo econômico em resposta aos momentos de crise para controle social. Dessa maneira, não corrobora com a formação integral dos estudantes e nem assume compromisso em lidar com a diversidade, visto que é contrário a discussões de gênero e qualquer outro tema relacionado à sexualidade.

Como concluiu Gonzalez e Dias (2022, p. 201):

Portanto, o currículo do ensino fundamental definido pela BNCC evidencia as disputas em torno da laicidade estatal que perpassam os limites dos conflitos entre a liberdade de crença do Estado laico brasileiro nas complexas relações entre o religioso e as demais esferas da vida social, no caso específico, com relação a “identidade de gênero” e “orientação sexual.

Por fim, fica aqui a ressalva de que, com a universalização da educação a escola abriu espaço para que todos possam ocupá-la, isto é, de maneira idealizada, a escola deve estar aberta a receber todas as crianças e jovens em idade escolar, sem nenhuma restrição, com isso a diversidade de estudantes não só cresce, como é uma realidade das unidades escolares. As trajetórias dos sujeitos que agora são parte da escola, podem trazer dúvidas, inseguranças e é

preciso que a educação não perca de vista as discussões democráticas para melhor superar esses desafios, pois sujeitos que trazem consigo um histórico de luta e movimentos sociais identitários, como é o caso das minorias, ou ainda, das maiorias minorizadas (mulheres, negros, indígena, LGBT+, quilombolas, povos do campo), fomentam uma ruptura com essa lógica colonizadora da classe dominante, e é fundamental que os documentos oficiais deem o devido respaldo aos profissionais da educação, para que o trabalho seja desenvolvido da melhor maneira possível.

### 3 RELIGIÕES ABRAÂMICAS

Ao tratarmos sobre religião, se faz necessário introduzir o assunto com algum estudo sobre o conceito desse termo, nesse sentido Durkheim (2008) indica que religião seria uma instituição social que tinha como objetivo equilibrar a sociedade agindo como uma maneira de disciplina social.

Em seu livro "As formas elementares de vida religiosa", ele não só traz essa discussão, como cria uma metodologia para que isso seja possível. O autor decompõe os fenômenos que constituem a religião em crenças e mitos, sendo as crenças religiosas estabelecidas por uma divisão absoluta entre o sagrado e o profano, impondo uma perspectiva única sobre a realidade; enquanto o rito, são considerados como regras que guiam o comportamento humano em relação ao sagrado. Quando sistematicamente articulados, esses fenômenos religiosos formam uma religião, resultando em uma unidade coesa e singular. O autor ainda argumenta que organizações menores que não formem uma comunidade moral coesa, chamada igreja, não podem ser consideradas religião (Durkheim, 2008).

A partir de três perspectivas, sendo elas: a primeira decompondo os fenômenos que formam a religião; a segunda, tratando a religião enquanto um sistema autônomo; e por fim, na terceira, panorâmica, enxergando a religião como integrante de um sistema social mais abrangente. Dessa maneira o autor permite a compreensão das causas gerais que originam o fenômeno religioso e das diversas funções que a religião desempenha no contexto mais amplo do sistema social (Durkheim, 2008).

Quanto às religiões que são monoteístas, creem no Deus único, ainda que este leve nomes distintos (Alá, Javé, Adonai, ou muitos outros), segundo Cury (2004), proclama a existência do encontro entre o Deus Único e Sua conexão criadora com o mundo e a humanidade. A religião se apresenta como um caminho de ligação entre os seres humanos e esse ser criador, sendo então um reencontro e a reconexão de ambos.

Porém, ainda que sejam monoteístas, há variações quanto a importância dos profetas existentes e incongruências principalmente relacionadas à figura de Jesus, que pode ser interpretada como apenas mais um entre os diversos profetas, segundo os islâmicos e judeus, assim como estes não crêem na tríade entre Jesus, Deus e o Espírito Santo; diferente dos cristãos que tem nele a imagem do filho de Deus, que se sacrificou em benefício de seus seguidores. A organização e doutrina de cada uma delas também apresentam algumas

semelhanças, porém se destacam muitas diferenças que serão apresentadas posteriormente nesta sessão.

Para contextualizarmos o tempo/espaço que essas religiões surgiram e como este surgimento tem um ponto em comum, vamos retomar o marco histórico-temporal da origem delas: Abraão. Como consta no livro: Gênesis, o profeta Abraão recebeu uma revelação de Deus, por volta de 1700 a.C., que ordenava que ele saísse de sua terra natal Ur (atualmente ao sul do Iraque) e fosse para a terra prometida (o que hoje trata-se da região da Palestina). Ele fez então esse caminho junto com sua família e escravos, ao chegar, houve conflitos diversos com o povo que lá vivia e ele precisou então migrar para o Egito, só depois retornaria a terra prometida para viver ali por vários anos (Siqueira, 2016).

Abraão teve dois filhos, um deles com sua esposa Sara, que se chamou Isaque, conhecido também como Israel, e o outro com a escrava Hagar, chamado Ismael. Para os judeus e cristão, Israel é o filho da promessa, que teve 12 filhos de onde partem então as 12 tribos de Israel. Porém para os Islâmicos o filho da promessa seria Ismael, que também teve vários descendentes. Daí partem essas três religiões monoteístas, as divergências estão presentes desde a origem delas, no entanto há pontos em comum (Oliveira, 2021).

As religiões abraâmicas passaram por um longo processo histórico de lutas, disputas, perseguições e guerras, como trataremos a seguir, e diante de todo esse contexto cheio de obstáculos, Armstrong (2009) entende que o fundamentalismo vem como resposta ao secularismo e à modernidade. A autora evidencia como os movimentos fundamentalistas buscam um retorno às interpretações estritas e literais de suas escrituras sagradas nas três religiões: judaísmo, cristianismo e islamismo. Somente dessa forma os seguidores dessas religiões encontrariam algo certo e menos volúvel, ignorando muitas vezes as mudanças sociais, políticas e culturais.

### **3.1 Judaísmo**

Seguindo uma ordem temporal, o judaísmo é a primeira das três religiões abraâmicas a surgir, no século XII a.C. A religião judaica crê em um único Deus, Adonai (YHWH), também chamado de Javé, Iavé, Hashem, ou outras várias nomenclaturas que fazem referência a esse único ser que revelou a Torá<sup>1</sup> (os mandamentos) ao seu povo através de Moisés. É considerada

---

<sup>1</sup> Os cinco primeiros livros da Bíblia, chamados de Pentateuco para os cristãos e Torá para os judeus.

judia, qualquer pessoa nascida de mãe judia e que não professa nenhuma fé diferente desta (Siqueira, 2016).

Moisés é conhecido pelo povo judeu como o grande libertador e legislador, ele era descendente de Abraão, de uma das 12 tribos de Israel, com uma mulher judia. Nasceu no Egito e o faraó ordenou sua morte, porém sua mãe e a filha do faraó conseguiram uma maneira de mantê-lo vivo e de criá-lo de forma segura. Já em idade avançada, Moisés tem sua primeira experiência com Deus, que o revelou um milagre e o designou como libertador de seu povo do poder do Egito (Oliveira 2021).

Foram vários os pedidos de libertação do povo hebreu do Egito, mas o Faraó se recusava e com isso as pragas vinham como consequência de cada uma das recusas, até que na décima vez o pedido foi aceito e o povo hebreu poderia retornar a terra prometida, data marcada e celebrada até hoje como Pessach. Porém o Faraó se arrepende da decisão e inicia uma perseguição aos hebreus. Moisés teria conseguido atravessar o mar vermelho com seu povo e seguiram por um longo caminho pelo deserto.

Nesse contexto, como discorreu Oliveira (2021), Moisés teria escrito os livros que formam a chamada Torá, foi nesse período também que ele organizou todo funcionamento e leis do judaísmo, desde códigos morais, de conduta, dieta e também a localização geográfica das doze tribos de Israel, sendo então considerado o fundador da religião judaica.

### **3.2 Cristianismo**

A segunda religião a surgir, seguindo a organização temporal, foi o cristianismo, que também deriva de Israel, como filho da promessa e tem como base muitos dos dogmas e organizações já praticados pelo judaísmo, como é o caso do antigo testamento, livro comum às duas religiões. Importante destacar que, segundo Siqueira (2016), nos três primeiros séculos foi considerada uma seita derivada da religião judaica, só depois foi então entendida como religião oficial do Império Romano.

O cristianismo, como o próprio nome comunica, é a religião baseada na crença dos seguidores de Jesus Cristo, ele é a figura sagrada do filho de Deus que se sacrificou em busca da salvação da humanidade, compondo a tríade entre Deus, Jesus e o Espírito Santo. Toda e qualquer pessoa que acreditar nisso, pode ser considerada cristã (Siqueira, 2016).

Jesus foi um carpinteiro, filho de Maria e de José, e que o anjo Gabriel teria feito uma revelação à Maria dizendo que ela seria mãe do filho de Deus, assim como consta no antigo testamento. Porém para o povo judeu esse enviado de Deus ainda não chegou, ele seria alguém

nobre como um rei, não um ser humilde como um carpinteiro. Dessa forma, Jesus não seria essa pessoa escolhida e/ou enviada de Deus, por isso foi perseguido e crucificado pelos judeus, no entanto recrutou uma legião de seguidores e daí surge o cristianismo.

Na religião cristã, foi acrescentado o novo testamento como parte do livro sagrado chamado bíblia, que contém o antigo testamento (comum ao judaísmo). Nesta parte, há relatos da vida de Jesus através dos escritos feitos por seus apóstolos. O cristianismo passou por diversos períodos e mudanças, hoje podemos dizer que existem três principais segmentos da religião: os católicos romanos, católicos ortodoxos e os protestantes (este último surgido após as reformas de Lutero e Calvino) (Oliveira 2021).

### 3.3 Islamismo

O islã é uma religião monoteísta, assim como as demais religiões abraâmicas, se originou na região da Arábia Saudita no século VII d.C. Seus adeptos são chamados de muçulmanos e professam sua fé em Alá (palavra que em árabe significa Deus). Nesta religião acredita-se que Alá revelou diversas mensagens que inclusive constam no antigo e no novo testamento, tendo então algumas partes em comum com as crenças judaico-cristãs até determinado ponto. Porém a partir da existência do profeta *Muhámad*, ou também conhecido como Maomé, os escritos anteriores não valeriam mais, e sim só o que a ele foi revelado (Oliveira, 2021).

Nesse contexto, assim como afirma Oliveira (2021), a religião foi fundada por esse homem chamado Maomé, nascido em Meca por volta de 570 d.C, que é considerado o último e principal profeta do islã. Maomé, teve experiências espirituais e começou a receber revelações que ele acreditava serem mensagens de Deus, transmitidas pelo Arcanjo Gabriel. Essas revelações foram posteriormente compiladas no livro sagrado do islamismo, chamado Alcorão, constituído por 114 suras (capítulos), que é o código religioso, mas também é o princípio de todas as leis civis e penais.

O profeta Maomé começou a pregar essas revelações para as pessoas mais próximas a ele e em seguida aos demais que também moravam na cidade de Meca, mas enfrentou resistência da elite local. Ele era um homem de origem humilde, semi-analfabeto, que se casou com uma mulher com uma posição economicamente confortável, com ela ele tornou-se um comerciante bem sucedido, mas dedicava-se também a meditações e em momentos como este teve suas primeiras revelações (Fries & Zuehl, 2022).

Por todo esse contexto, os autores apontam que, ele não foi aceito pela população local mais abastada, visto que tinham sua renda baseada no lucro e eram de crenças politeístas, tradicionais da cidade de Meca. Por esse motivo e também com o falecimento de sua esposa e de seu tio, quem o criou após a morte prematura de seus pais, o profeta e seus seguidores migraram para Medina em 622 d.C., e essa passagem marca o início do calendário islâmico.

Em Medina, Maomé estabeleceu grande influência religiosa e política, unindo os crentes em torno da nova fé e mobilizando as pessoas em prol dessas crenças. Ao longo dos anos, a comunidade islâmica cresceu, se fortaleceu e ocorreu a expansão árabe, com expedições militares para proteger e difundir o islã, expandindo seu domínio pela Arábia Saudita de maneira incisiva e violenta, utilizando tanto do exílio, como da escravização de mulheres e crianças, e ainda executando quem se opusesse às ideias dele. Ao retornar para Meca, como vencedor, libertou os escravos, eliminou as chamadas idolatrias e consagrou o santuário da Caaba a Alá, local sagrado até hoje, em que apenas o povo islâmico pode visitar, ao qual eles precisam se dirigir em todas as rezas que fazem e é o lugar que todo seguidor desta fé deve ir pelo menos uma vez na vida (Siqueira, 2016).

Após a morte de Maomé em 632 d.C., houve disputas sobre a liderança da comunidade muçulmana. Nos diversos trabalhos estudados sobre este tema consta que isso resultou na divisão entre sunitas e xiitas, as duas principais ramificações do islã. Os sunitas, que são o maior grupo entre os muçulmanos, consideram que os líderes da comunidade devem ser escolhidos por consenso, ou seja, que deve seguir para o primeiro califa (termo utilizado para denominar o líder religioso islâmico), enquanto os xiitas, que são a minoria, porém mais radicalizados, acreditam que a liderança deve ser passada por descendência direta de Maomé (Oliveira, 2021; Siqueira, 2016; Fries & Zuehl, 2022).

Com o tempo, o islã se espalhou além da península arábica e se tornou uma das maiores religiões do mundo. Ele influenciou a cultura, a política e a arte em várias regiões, desde a Ásia Central até a África e a Península Ibérica. Diferentes grupos e tradições surgiram dentro do islã, resultando em diversas interpretações e práticas da religião e de seus dogmas. Podemos aqui incluir o conceito da Jihad, que nada mais é do que a luta para defender sua fé, em busca do Deus maior, porém alguns muçulmanos radicalizados acabam entendendo esse conceito como luta pela fé a qualquer custo e daí surgem os grupos classificados como terroristas pela ideologia dominante que fazem parte dos estereótipos ocidentais que construímos sobre os seguidores da fé islâmica (Oliveira, 2021).

A doutrina islâmica se baseia em cinco pilares: profissão de fé (shahada), oração (salat), caridade (Zakat), jejum do Ramadã e peregrinação a Meca (Hajj). A profissão da fé consiste

em adorar Alá e somente a ele, nenhum outro ser deve ser digno de adoração, e os muçulmanos precisam proferir palavras de devoção a Alá sempre que ele for mencionado. A oração, devem ser feitas cinco vezes por dia em horários específicos e sempre com o corpo voltado em direção à Meca e sobre uma superfície limpa e vestes adequadas. O jejum do Ramadã, ocorre no nono mês do calendário islâmico (que é um calendário lunar, também com 12 meses, porém com até 355 dias), e dura 30 dias em que todos os muçulmanos devem jejuar ao nascer do sol (alvorada) até o pôr-do-sol, incluindo a abstinência sexual neste período, acaba com a festa Eid Al-Fitr. A caridade ou esmola consiste na doação anual de uma porcentagem específica sobre o patrimônio de cada muçulmano a quem tenha necessidade. Peregrinação à Meca, ocorre no mês seguinte do ramadã e é a obrigação que todo muçulmano tem de peregrinar a Meca, pelo menos uma vez na vida, e acaba com uma grande festa chamada Eid Al-Adha (Oliveira, 2021; Siqueira, 2016; Fries & Zuehl, 2022).

### **3.4 Origem das religiões abraâmicas no Brasil**

#### *3.4.1 O judaísmo*

Apesar de ser a mais antiga entre as religiões abraâmicas, o judaísmo no Brasil tem sua origem conturbada, pois, como já explicitado anteriormente neste trabalho, o Brasil foi colônia portuguesa, nação cristã católica que inclusive colocava em prática a inquisição, perseguindo e condenando fisicamente ou até mesmo a morte quem seguisse qualquer fé diferente da católica. Aqui, na colônia, não foi diferente, então mesmo que muitos judeus tenham migrado para o Brasil desde a invasão de Portugal, estes não poderiam declarar sua crença publicamente, daí a dificuldade de se ter registros fiéis de como isso ocorreu com detalhes.

Mesmo neste contexto obscuro, é possível afirmarmos que os primeiros judeus a virem para o Brasil o fizeram entre os séculos XV e XVII, em busca de refúgio da inquisição européia. Esses judeus eram chamados de "cristãos-novos", pois só assim seriam aceitos aqui, onde não poderiam professar sua fé, já que apesar de menos ameaçadora que na europa, havia inquisição em território brasileiro também, então era preciso se autodeclararem "cristãos". Esses grupos se estabeleceram inicialmente na Bahia e no Recife, sendo neste último onde foi construída a primeira sinagoga do Brasil em 1654, chamada Kahal Zur Israel. Outro grupo grande e que permanece até hoje, são os judeus da Amazônia, vindos principalmente do Marrocos, eles fundaram uma sinagoga em Belém em 1824 chamada Eshel Abraham (Topel, 2005).

A autora explica que, diferente dos judeus que se estabeleceram no sudeste do país, os do Norte são originados da mesma região, majoritariamente da península ibérica e chamados de sefaraditas, já no Sudeste eles vêm de diversos países da Europa, chamados de ashkenazim, e em períodos mais recentes do entre guerras ou pós-guerras. Ainda assim, a coesão no que diz respeito a manutenção das tradições é rigorosa, estabelecendo as *halachá*<sup>2</sup> em todos esses lugares que fixam comunidade.

Mais um aspecto importante a destacarmos aqui, é a capacidade de urbanização do povo judeu, Decol (2001) ressalta essa habilidade e o histórico de ocupação judaica em grandes cidades, dessa maneira, nos anos 20, o Brasil iniciava seu período de industrialização, favorecendo a instalação de maior migração de judeus para o país. Com o avanço das atividades comerciais por esses grupos, certa atenção se volta a eles e cria-se uma resistência à permanência deles em território brasileiro, porém, quando o posicionamento do Brasil é a favor dos aliados, essa resistência se desfaz e a atividade econômica dos agrupamentos judaicos seguem seu desenvolvimento.

A maior parte dos judeus vieram para o Brasil já em uma fase urbanizada do país, não enquanto as atividades econômicas principais eram baseadas no ambiente rural, Decol (2001, p. 153) afirma:

Nos cem anos entre as décadas de 1870 e 1970, mais de 5 milhões de imigrantes chegaram ao Brasil (Bassanezi, 1996). A imigração em geral teve seu auge na última década do século XIX, tendo voltado a crescer nas primeiras décadas do século XX e nos anos 50. Comparada aos demais fluxos, a imigração judaica é relativamente recente nas terras brasileiras: judeus participaram muito pouco do primeiro e mais intenso fluxo imigratório, em que predominava o elemento rural.

Nos anos 40, pouco antes do censo daquele ano, houve uma estimativa de que teríamos cerca de 400 mil judeus em território brasileiro, agora essa seria uma categoria nos dados censitários e quando o resultado saiu confirmou-se que o número real estava próximo aos 50 mil judeus. Durante o período do Estado Novo, houve uma relação conturbada do governo brasileiro na figura de Getúlio Vargas e do povo judeu que aqui vivia, entre rejeição e alianças influenciadas pela política internacional em contexto de guerras, ficou evidente que esse censo inclui os judeus enquanto categoria como ato político (Decol, 2001).

---

<sup>2</sup> O conjunto de 613 preceitos a serem respeitados pelos judeus é chamado de *halachá*.

Mais recentemente, entre os anos de 1950 e 1980, os grupos judeus paulistanos sofreram diversas mudanças identitárias, transferindo seus referenciais tradicionais dos seus respectivos lugares de origem para dois fatos principais: o holocausto e a ocupação da Palestina (e imposição do estado de Israel). A essas mudanças inclui-se a limitação do ser judeu para uma questão étnica e se distanciando do conceito religioso. Outra consequência é o deslocamento de boa parte da população de bairros tradicionais, como o Bom Retiro (em que a população judaica chegou a uma taxa de mais de 21% da população do bairro nos anos 80), para bairros de classe média alta como Higienópolis, Jardins e Morumbi (Decol, 2001; Topel, 2005).

Decol (2001) registra que, o auge da população judaica no Brasil ocorreu nos anos 1980, e ao verificar a origem dessa população quase um terço dela não era nascida em território brasileiro, vindo principalmente da Europa, de países como Polônia, Romênia e Alemanha, assim como do Egito, Líbano e URSS (atual Rússia). O autor ainda afirma que a migração sofreu declínio quando comparada à década seguinte, e que a taxa de natalidade dos judeus no Brasil não daria conta de manter o número da população estável. Também é possível perceber uma movimentação entre as populações diaspóricas judaicas, já que parte deles vieram da Argentina e da Palestina invadida, o que demonstra que casamentos e outras configurações familiares podem resultar em mudança de território.

Segundo Topel (2005), as comunidades paulistanas tinham um perfil específico, foram muito influenciadas pelos rabinos ortodoxos proselitistas dos Estados Unidos e de Israel, que atuam principalmente no exterior, como essa parcela de judeus teria se afastado dos dogmas originais de seus ancestrais devido ao sincretismo vivenciado aqui no Brasil, esses rabinos resgatam as práticas tradicionais e fortalecem o aspecto religioso dos chamados judeus laicos (classificados assim apenas pela ligação pelo nascimento de mãe judia).

Essa nova identidade da comunidade judaica paulistana é proveniente do judaísmo secular e liberal e almeja reconstruir uma comunidade ortodoxa e ultra-ortodoxa. Nesse sentido, é preciso que exista um rigor no seguimento das leis judaicas, chamadas de *Halachá*, que abrange não somente aspectos religiosos e de devoção, como todo um modo de vida e de comportamento. Inclui-se aí restrições alimentares, que diz respeito até mesmo das especificidades dos utensílios que podem ser usados, como limpá-los, de quais materiais eles devem ser feitos e quem pode manipulá-los; quando há correspondência de todos esses requisitos o alimento é classificado como *Kosher*. Da mesma forma, a vestimenta também é de acordo com esse rigor, os penteados que as mulheres usam, o corte de cabelo e barba permitido aos homens, o tipo de sapato adequado, o comprimento das roupas, etc. Esse rigor exigido pelas

comunidades judaicas faz-se necessário, pois, como analisa Topel (2005), os judeus foram sempre perseguidos por onde passaram, então, como resultado disso eles se organizaram em *kehilot* e tomaram o cuidado de se diferenciar dos demais ao redor, desde vizinhos até os nativos das diversas nações em que eles vivem.

Essas questões e divergências identitárias persistem até hoje, quando observamos comunidades mais conservadoras em São Paulo, que trazem a ortodoxia como viés único de seguir o judaísmo, enquanto outras comunidades localizadas no Pará e vindas do Marrocos, principalmente, trazem significados locais ou sincréticos às práticas judaicas, como em agrupamentos menores espalhados em diferentes lugares do Brasil. Essa problemática se evidencia, segundo Topel (2005) analisa, já que o judaísmo não é apenas uma religião, mas sim uma etnia que está intrinsecamente vinculada com a religião.

Para Decol (2001), a secularização acabou interferindo nos dados do tamanho das populações de todas as religiões tradicionais em território brasileiro, incluindo as judaicas, como vimos anteriormente, a cultura e os dogmas da religião são rígidos e resistentes a adaptações da modernidade, o autor indica o fato de casamentos mistos (entre pessoas judias e não-judias) pode ter enfraquecido o compromisso de muitos fiéis e isso se deu por esse desligamento das coisas religiosas, assim como o crescimento dos classificados como "sem-religião" que não professam nenhuma fé e não estão associados a nenhuma religiosidade, mas que podem ter alguma origem judaica, e essas nuances não aparecem em dados censitários do IBGE. Esse fato foi observado principalmente no Rio de Janeiro, em que os "sem-religião" cresceram quase 10% de um censo para outro, e essa é uma das cidades que mais recebeu Judeus.

Ao observar esses números e a movimentação da população judaica para longe dos centros urbanos populosos e cada vez mais violentos, em direção a diversos estados e até outros países, tornando a comunidade dispersa e rompendo uma de suas peculiaridades que é a coesão do grupo devido à proximidade e retroalimentação de seus costumes, o autor conclui que:

O certo é que este movimento pode contribuir para aumentar ainda mais as perdas atitudinais, já que longe dos centros urbanos tornam-se mais escassas as oportunidades de cultivar a identidade judaica. A dispersão espacial, portanto, é mais um fator a aumentar ainda mais as dificuldades para que o grupo possa manter seu vigor demográfico e sua singularidade sem se dissolver completamente no caldeirão étnico brasileiro. (Decol, 2001, p. 157).

### 3.4.2 *O cristianismo*

O cristianismo surge no Império Romano e acaba por se estabelecer e ganhar força e seguidores, se tornando uma religião robusta na Europa, como afirmou Siqueira (2018, pp. 128-129):

Em razão do surgimento do Cristianismo na época do Império Romano (27 a.c. – 476 d.C), ele sofreu perseguição por parte dos romanos, judeus e outros povos por várias décadas, até que em 313, com o Édito de Milão decretado pelos imperadores romanos Constantino e Licínio, decretou que o Estado estava proibido de perseguir outras religiões e seus seguidores. Logo, as perseguições religiosas foram suspensas, e isso não apenas serviu para outras religiões marginalizadas no império, mas como primeiro passo para que a Igreja Romana começasse seu longo percurso para a sua estabilização no coração da Itália.

O Brasil enquanto colônia Portuguesa, tem sua própria origem histórica misturada com a do surgimento do cristianismo, como muito bem analisou Romanelli (1983), a cultura e organização dos povos originários que aqui estavam antes da invasão portuguesa sofreu um processo de inculturação pelos Europeus jesuítas que tinham como um de seus objetivos catequizar a população local e fazer nascer um novo povo, considerado por eles, civilizados. Lembrando que nesse período a Igreja católica era representante do poder de Estado e controlava a economia da sociedade, além de ser a única forma de educação e propagação formal de informações. Dessa maneira, o Brasil colônia tem sua cultura, economia, política e educação completamente atreladas ao cristianismo dos missionários jesuítas que vieram junto aos colonizadores de forma autoritária e impositiva.

Enquanto todo esse complexo cenário acontecia aqui em terras brasileiras, na Europa o cristianismo passava por um grande desafio: as reformas protestantes. As reformas de Lutero e Calvino enfraqueceram o catolicismo, mas posteriormente foram uma das vertentes com diversas estratégias missionárias que disseminaram o cristianismo pelo mundo, incluindo no Brasil (Gomes, 2006).

Entre os séculos XVI e XVIII o cristianismo se manteve soberano no Brasil, visto que toda e qualquer outra fé professada era proibida, esse período foi marcado pela inquisição que perseguia e eliminava qualquer manifestação de religiões ou seitas que não o cristianismo católico. Foi só em 1810 com a abertura dos portos que alguns protestantes de imigração,

classificação proposta por Gomes (2006), começaram a chegar, os primeiros foram franceses, na Bahia da Guanabara, seguido dos holandeses, todos com interesse comercial inicialmente, até porque o estado de submissão religiosa ao que ordenaram os portugueses se mantinha. Alguns alemães e ingleses também chegaram aqui dessa mesma forma.

Já no século XIX, o autor indica que apareceu no Brasil muitos aspectos derivados do protestantismo americano e do pentecostalismo, primeiramente representados pela "Congregação Cristã no Brasil" e pela "Assembléia de Deus", agora sim o que Gomes (2006) chamou de protestantismo de missão, aqueles que vinham ao país com o objetivo de disseminar a fé protestante entre a população local. Outro grupo que também apareceu e foi classificado pelo autor como um terceiro agrupamento, foram os protestantes do exílio, que vieram fugindo da guerra de secessão e se estabeleceram principalmente no interior de São Paulo.

Desde o início do Brasil colonial até os dias de hoje, a igreja católica ou o cristianismo de alguma forma, sempre esteve interligado com a educação brasileira formal, seja diretamente com as escolas confessionais, as escolas dominicais e hoje em dia com as instituições carismáticas, seja pela forma tradicional e enrijecida em uma disciplina lotada de regras, limitações e exigências pautadas na repetição e não reflexão como aponta Gadotti (1994).

Toda lógica de funcionamento do nosso país se confunde com o que nos foi imposto enquanto uma colônia portuguesa declaradamente cristã e eurocentrada, dessa forma ainda hoje nossa cultura reverbera esses valores, incluindo o perceptível avanço do protestantismo que, como afirmou Gomes (2006) tinha no pentecostalismo uma característica elástica que se assemelha a do capitalismo, então consegue atender aos interesses da burguesia, pois não condena os prazeres e incentiva o lucro. O Brasil é majoritariamente cristão, e demonstra grande ascensão de seus fiéis protestantes, também chamados de evangélicos.

### *3.4.3 O islamismo*

A origem do Islã, ou dos muçulmanos, no Brasil é incerta, assim como a contagem atual de seguidores dessa fé também varia muito de acordo com a fonte que usamos, podendo ir de 35 mil pessoas, segundo o IBGE, a números entre 1 e 3 milhões, segundo lideranças islâmicas e diversos registros extra-oficiais. De qualquer forma, é importante contextualizar esse cenário: os primeiros muçulmanos a chegarem ao Brasil foram, provavelmente, os africanos escravizados que, devido a este fato tenebroso da história, não lhes foi permitido exercer sua fé em solo brasileiro, tampouco deixar registros evidentes dessa passagem. Contudo, Osman (2019) analisou diversos trabalhos que indicam que os negros muçulmanos ou malês (nagôs,

haussás, fulani, iorubás) protagonizaram diversas revoltas no Brasil desde o ano de 1807 até 1868, incluindo a Revolta dos Malês, em Salvador e várias em Alagoas e no Rio de Janeiro. Nesses lugares também foram encontrados registros de escolas corânicas e outras atividades relacionadas aos estudos e práticas do alcorão e da escrita e fala árabe.

Posteriormente, no final do século XIX e no século XX, os muçulmanos vieram com a migração árabe, daí outro problema, pois ainda que estejamos falando do povo árabe, isso não garante que estes sejam muçulmanos, entre eles havia pessoas de diferentes religiões, inclusive cristãos, que foram a maioria dos que vieram na primeira leva migratória decorrente de mudanças políticas turco-otomanas e pelo domínio francês no Líbano e na Síria, entre os anos de 1860 a 1945. A segunda leva, de 1945 a 1990, foi consequência de conflitos econômicos, regionais e civis, como a guerra do Líbano e a ocupação da Palestina por israelenses.

Outros acontecimentos, segundo Castro (2007), também corroboram para a revitalização religiosa que ocorreu nessa época, e fortaleceu o estabelecimento das comunidades muçulmanas aqui no Brasil. Os conflitos como a Revolução Iraniana, a participação dos católicos em disputas políticas contra a América latina e o aumento do fundamentalismo protestante vindo dos Estados Unidos. Além disso, a própria economia, que trouxe a população para a vida urbana, junto com isso o desemprego e novas dificuldades que colocam em xeque as crenças das pessoas, mais um ponto foi a queda da URSS e o enfraquecimento das ideologias como o socialismo, abrindo espaço para que houvesse a reafirmação da identidade dessa população migrante no Brasil, que, por sua vez, também era resistente e repudiava a dominação do imperialismo americano e europeu, assim como criticavam os países muçulmanos que de alguma maneira se ocidentalizaram nos valores que disseminavam.

A comunidade muçulmana se estabelece aqui no Brasil visando manter sua identidade forte, e se organiza na criação de instituições e na construção das mesquitas para que estes sejam os lugares de cultos religiosos, mas não somente isso, para que ali sejam ministradas diversas aulas e de alguma forma seja um ambiente proselitista, como são as comunidades sunitas da Mesquita do Brás em São Paulo, por exemplo. Esses agrupamentos apresentam uma situação relativamente confortável no aspecto econômico, tanto que as mesquitas foram feitas a partir de dinheiro dos próprios migrantes que viviam no Brasil, houve investimento de países árabes também, porém com certo atraso, e antes disso os templos já estavam feitos e esse investimento externo serviu para alguns detalhes finais apenas (Castro, 2007).

Entre os muçulmanos que aqui se estabeleceram, predominam os sunitas, seguidos dos xiitas, mas há os drusos, alauítas e sufistas, em quantidades menores. É comum a confusão

entre a identidade étnica e religiosa dos árabes, claro que o Islã sendo uma religião que prega não só uma fé, mas também uma filosofia de vida que estabelece rigor no campo da economia e da política, essas facetas acabam se misturando e muitos migrantes árabes buscam manter suas tradições étnicas e com isso também reforçam os ensinamentos da religião em território brasileiro.

Importante registrar os brasileiros convertidos, ou revertidos<sup>3</sup>, que são os novos muçulmanos, e isso pode acontecer por diversos motivos. Ainda no trabalho de Osman (2019), ela indica que desde matrimônios, no caso de conversão de mulheres, a busca por uma fé distinta do que é majoritariamente veiculada socialmente, até mesmo por questões étnicas, políticas e de resistência podem trazer novos seguidores ao Islã, como se observa um movimento nesse sentido nas periferias de São Paulo. Há também grupos de jovens radicalizados, que conhecem a religião de maneira superficial via internet e que são cooptados por grupos de luta armada, mas sobre essas conversões não se tem muitas informações, visto que são foco de investigações.

No Brasil existem algumas instituições islâmicas de ensino, estando estas localizadas principalmente em São Paulo e no Paraná, sempre visando o ensino dos conteúdos gerais, assim como a cultura e idioma árabe e os ensinamentos da religião muçulmana. No geral elas são destinadas aos filhos de descendentes árabes, aos muçulmanos, mas também ao público geral. Algumas delas, são:

- Colégio Islâmico Brasileiro (CIB) - São Paulo, SP
- Escola Islâmica Brasileira - São Paulo, SP
- Escola Brasileira Árabe de Curitiba - Curitiba, PR
- Escola Libanesa-Brasileira - Foz do Iguaçu, PR
- Centro Islâmico de Educação - Brasília, DF

---

<sup>3</sup> O termo "revertido" é utilizado para pessoas que se convertem ao islamismo, o objetivo de indicar que inicialmente toda humanidade é originalmente muçulmana, então mesmo que uma pessoa não pratique essa crença até o momento da converção, usa-se o termo reverção no sentido de esta estar retornando ao seu estado inicial que é a fé islâmica.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste trabalho temos como objetivo desenvolver os panoramas da educação, da Educação Sexual e das religiões abraâmicas, para então traçar os pontos de intersecção desses temas no ambiente escolar, assim poderemos analisar criticamente se há relações entre eles e a maneira que o ensino da Educação Sexual acontece na escola durante a educação básica.

A pesquisa que foi desenvolvida busca sanar questionamentos sobre a realidade da educação escolar levando em conta a cultura e ações sociais que estruturam a civilização atual e também o ambiente escolar e seu funcionamento. Dessa forma, foi usada a pesquisa qualitativa, pois só assim chegaríamos a uma análise mais complexa desse cenário e de todos os atravessamentos que o envolve. A pesquisa quantitativa não daria conta de solucionar todos os meandros da realidade escolar, e só a pesquisa qualitativa se preocupa em buscar a análise profunda que as interações criam, assim como afirmou no trecho, Minayo e Sanches (1993, p. 244):

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

O procedimento metodológico escolhido para que essa pesquisa fosse realizada, foi a pesquisa bibliográfica, usando como fonte os materiais teóricos já produzido sobre os assuntos tratados aqui e que juntos formam a educação básica atual, isto é, a pesquisa trouxe uma contextualização histórica sobre os assuntos, para entendermos como chegamos até o ambiente escolar que temos, e como todo esse percurso pode ter corroborado ou não com a lógica de funcionamento da escola e a aplicação dos conceitos de Educação Sexual em contraponto a tudo que as religiões pregaram e pregam até hoje.

A pesquisa bibliográfica vai então buscar na revisão de fontes existentes, subsídios para explicar a realidade atual e como ela se construiu. Para Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre

o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Pensando na linha de pesquisa escolhida para este trabalho: Sexualidade e Educação Sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade; e especificamente o subtema de religiões abraâmicas, é importante destacar e registrar aqui que as pesquisas relacionadas ao judaísmo e ao islamismo são de grande dificuldade, seja devido a identidade de comunidade mais fechada que os fiéis dessas religiões adotam, seja devido à dificuldade de encontrar materiais em línguas que a autora compreenda. Lembrando ainda que o contexto de colonização e estruturação do nosso país é cristão e ocidental, então esses fatos se mostram como mais um dificultador sobre a pesquisa desses temas.

## 5 RELIGIÕES E SEXUALIDADE

Para tratarmos a forma que as religiões abordam a sexualidade, é preciso entender que estamos inseridos em uma sociedade ocidental e que foi culturalmente construída a partir da antiguidade histórica que aconteceu entre Grécia e Roma, então não só muito do que ainda vivemos tem influência desse tempo e cultura, como a maior parte das nossas vivências atuais partiram desse território incluindo toda bagagem de culpa e repressão sexual que ainda estão presentes hoje, tem sua origem nesse período e se manteve de alguma maneira com o passar dos séculos como uma propagação do controle sexual como forma de regulação social (Cunha, 1981).

Nesse sentido vale ressaltar que na antiguidade a lógica de funcionamento das sociedades era escravocrata e um dos prazeres dos senhores livres era não só os estudos, a filosofia, a política como também a religião. Como Cabral (1995) explica, essa era a visão de Platão e Aristóteles em seus trabalhos: a escravidão era parte natural das organizações humanas na Grécia e em Roma.

Partindo dessa civilização escravista, as pessoas escravizadas eram obrigadas a suprir as necessidades das pessoas livres, seja em relação aos diversos trabalhos e atividades econômicas, como aos desejos sexuais. Com isso era comum que escravizados tivessem relações com os senhores livres, em busca de satisfazê-los, nesse contexto, aparece o termo "pederastia" que se referia não só à relação de senhores com jovens que já estavam na puberdade, como também às relações homossexuais entre homens.

Havia ainda a visão de que o homem era um ser superior, inclusive superior às mulheres, que eram entendidas como propriedade deles, por isso também que o sexo heterossexual era entendido como uma relação desigual e degradante, em que o homem se submetia a uma interação com um ser inferior: a mulher. As esposas tinham que se dedicar às atividades domésticas e da religião, enquanto as hetaíras, cortesãs da época, podiam estudar e se dedicar à literatura e a política, estar em espaços ocupados por homens e com isso conseguiam ser mulheres bem sucedidas. Elas eram vistas como importantes para a sociedade local, já que supriam os desejos dos homens como ofertavam orações e sacrifícios em prol da nação (Cabral, 1995).

No trabalho da autora ainda fica evidente que os conhecimentos anticoncepcionais já estavam presentes desde essa época (principalmente usados pelas hetaíras e concubinas), assim como há registros de que as esposas faziam uso de artefatos fálicos e óleos para satisfazer seus desejos de maneira autônoma. Ainda assim, Aristóteles defendia a ideia de que os humanos

tinham uma tendência natural de formar casais, para garantir o nascimento de descendentes e construir um capital comum.

O culto das divindades era também feito a partir da sexualidade, em relações homossexuais ou não, haviam cerimoniais dedicados a essa prática como forma de devoção. Nesse período também as artes tiveram grande atenção, com isso o corpo humano moldado e esculpido era fundamental nas construções das cidades-estados na Grécia, então a nudez era tratada com naturalidade (Gomes, 2006).

Fica aqui evidente que a sexualidade era parte das civilizações humanas muito antes das religiões abraâmicas surgirem e se tornarem hegemônicas na maior parte do mundo. Ainda que este período tenha deixado heranças aos próximos, como é o caso da maneira em que as mulheres eram e ainda são tratadas, ou seja, a lógica patriarcal se manteve, mas a relação naturalizada e orgânica com que os temas relacionados à sexualidade eram tratados sofreu grande modificação com o surgimento dessas religiões.

Ainda na antiguidade, por volta de 600 a.C, porém agora pensando no território que hoje chamamos de Oriente Médio, na Babilônia aconteceu a mistura de diversos povos, sendo um deles parte dos judeus exilados de Judá e Jerusalém. Nesse contexto houve interação do povo judeu monoteísta com os demais povos politeístas, e esse convívio fez com que a comunidade judaica se fortalece e se fechasse cada vez mais em torno deles mesmos, afim de manter seus hábitos, culturas e dogmas, criando então essa identidade judaica que persiste até os dias atuais (Marianno, 2011).

Na Babilônia vários povos coexistiam, e segundo o trabalho da autora, a religião dominante era a politeísta com templos para adoração desses deuses, incluindo o templo de Ishtar, que era deusa da fertilidade, virilidade e também da guerra, então a cada vitória a população se reunia em festas que incluíam orgias em devoção à deusa. Nesse ambiente, havia grande proliferação de ISTs, antigamente chamadas de DSTs, além disso a região era próxima a canais e rios, o que proporcionava a proliferação de mosquitos e então a transmissão de ainda mais doenças. A lepra também era uma das epidemias que acabava acontecendo nessa época, e quando não se sabia do que se tratava uma mancha ou outra na pele, logo era entendida como lepra.

Neste cenário de grandes transmissões de doenças, os judeus se relacionavam apenas entre eles, e não frequentavam ambientes de orgias, apenas formavam casais entre judeus. Esses hábitos foram incorporados pelos demais judeus, não-exilados, quando os agrupamentos se juntaram. Essas questões de pureza étnica-espiritual foi se sobrepondo às questões de saúde pública que eram inerentes daquele período, assim como explicou Marianno (2011, p. 17):

(. . .) doenças epidêmicas e principalmente as doenças sexualmente transmissíveis foram catalogadas como lepra, ganhando assim, uma conotação de impureza não apenas física, mas espiritual, consequência de pecado, desqualificando teologicamente qualquer pessoa que possuísse qualquer daquelas doenças.

Ao retornarem a Judá, levam com eles essa ideia de que os deportados, seriam judeus puros, pois não tiveram sua linhagem misturada com a de outros povos. Era também definida a pureza de um judeu através da circuncisão e registro da linhagem na árvore genealógica. Fortalecendo a ideia de que os judeus que ficaram em Judá, cultivando terras para o rei, mantinham relações e casamentos com povos locais, (entre estes alguns povos politeístas) trazendo então mais impurezas ao povo judeu (Marianno, 2011). Nesse trecho fica evidente que as questões de sexualidade e religião se confundem no decorrer do desenvolvimento das civilizações, assim como a construção dos dogmas e preceitos religiosos são moldados a partir do território e vivências do período.

Com o início e ascensão do cristianismo, a sexualidade e, principalmente, a homossexualidade ficou marcada pelo conflito. Inicialmente as mulheres eram encorajadas a manter a virgindade, então até mesmo o matrimônio era um risco, pois havia a associação do sexo, e tudo relacionado à sexualidade significava perigo. Segundo Dantas (2010) no intervalo dos séculos IV a VI as literaturas direcionadas as mulheres destacavam os riscos da prática sexual, enquanto as destinadas aos monges ou demais homens solitários tratavam das paixões que os atormentavam e das tentações femininas.

Nesse período é possível perceber a construção das ideias conservadoras e que representavam o sexo como pecado, a abstinência ou celibato era a indicação do ideal para que alguém pudesse se dedicar a Deus de maneira genuína, sem permitir que distrações no campo dos desejos “da carne”, isto é, as necessidades do corpo físico e não do corpo espiritual, os deixasse perder o foco ou desviar sua atenção à devoção e a doutrina religiosa.

O cristianismo, com o passar dos anos, percebe a necessidade de incentivar o matrimônio, até para que o número de fiéis, e da população se mantivesse, então usou do poder militar para impor seu padrão moral com a concepção de que a prática sexual só seria permitida dentro do casamento monogâmico e para procriação, sendo assim qualquer outra prática seria julgada como pecaminosa (Barreto e Oliveira, 2012).

A igreja católica assume então o celibato como forma de conter a sexualidade entre os seus, sendo os sacerdotes privados do matrimônio, e então da prática sexual. Quanto aos demais

seguidores, estariam restritos ao sexo matrimonial e com o objetivo de gerar descendentes. A prática da confissão era usada como forma de garantir a doutrina cristã, e existiam manuais para que os sacerdotes conseguissem aconselhar e punir os fiéis quando um pecado sexual fosse cometido.

No século IX, segundo destacou Dantas (2010), o casamento sacramentado assegurou poder político à Igreja e a tornava cada vez mais uma instituição de poder e controle social, já que com isso atraía mais fiéis, visto que a abstinência era uma condição de grande dificuldade e resistência. Mais que uma permissão, o casamento tornou-se um aconselhamento divino, a fim de encorajar a geração de filhos. Colocava, ainda, homem e mulher, pois só essa era considerada uma configuração permitida, como devedores um do outro em relação ao sexo, isto é, a partir do casamento havia uma dívida sexual entre eles, que poderia ser cobrada a qualquer momento, dessa forma era dever de ambos garantir a satisfação do parceiro.

As condições matrimoniais descritas, iniciaram uma ideia de igualdade entre homem e mulher dentro do casamento, porém, posteriormente, teólogos entenderam que seria “constrangedor” para as esposas fazer algum tipo de solicitação sexual a seus esposos, então elas foram dispensadas desse papel, deixando que a requisição fosse “silenciosa” e que a chamada dívida fosse cobrada só por parte dos maridos.

O momento da história da religião relacionada ao ato sexual, ainda que dentro do casamento, reforça algumas violências que persistem até os dias atuais, como a responsabilização do prazer sexual de um indivíduo a seu cônjuge, e traz ainda ideias misóginas quando coloca a mulher como disponível e obrigada a atender as solicitações sexuais do marido, enquanto ele é liberado dessa função sob a alegação de que a mulher precisa manter um estereótipo pudico e não associado a uma concepção de promiscuidade ou mesmo refém dos prazeres carnis, que estariam diretamente ligados ao pecado, distanciando-as da doutrina e de Deus.

Importante destacar que foi responsabilidade da religião cristã não só os conceitos do que era permitido ou não sobre o ato sexual, como também a construção das identidades de gênero, delimitando o que seria papel feminino e o que seria papel masculino, não permitindo que essas funções se confundissem e impactando nas ideias misóginas e machistas que reproduzimos até os dias atuais (Foucault, 2014b).

Tais concepções permanecem e ficam ainda mais robustas até a Idade Média, a ideia do corpo e do sexo como forma de culto e devoção espiritual, que acontecia na antiguidade, é fortemente substituída pelo celibato cristão, da mesma maneira que as modalidades de sexo

também eram restritas, incluindo os homossexuais a uma classificação de “aberrações” que deveriam ser severamente punidos (Barreto & Oliveira, 2012).

O domínio da vida conjugal pela Igreja seguiu, nos séculos XII e XIII, o sexo era considerado um ritual sagrado, então precisava ter limites bem estabelecidos para que os valores da congregação fossem mantidos mesmo nesses momentos. Sendo assim, segundo Dantas (2010), a prática sexual precisava ser recatada, sem grandes extravagâncias e com o objetivo de procriar, a satisfação dos desejos físicos acontecia como consequência, mas não era o foco.

O entendimento era de que ao estabelecer o matrimônio o corpo do homem pertenceria a mulher e o da mulher ao homem, e o leito conjugal seria o único momento em que a mulher estaria em igualdade ao homem. Sobre esta colocação surgem discussões sobre o prazer feminino e a "dívida conjugal", termo que indicaria o dever mútuo do casal em proporcionar prazer ao seu parceiro. Porém, toda a cultura e sociedade se baseava na submissão das mulheres, e, nesse sentido, essas instituições delimitavam quais seriam os comportamentos aceitáveis para elas, o que abrangia ser tímida, menos libidínica e então não reclamar seus direitos aos homens, incluindo seus desejos sexuais aos seus maridos, então era dever dele perceber as insinuações femininas e então iniciar uma relação, mas não o contrário. A doutrina cristã reforça esse padrão e então o prazer feminino fica subjugado ainda que dentro do casamento e de uma relação sexual, teoricamente, sagrada (Flandrin, 1988).

Os dias em que a prática sexual era permitida eram restritos: dias de domingo, celebrações religiosas e momentos específicos do ciclo menstrual e gestacional das mulheres também eram proibidos. No judaísmo e no islamismo o período de restrição para o sexo é mais curto, é apenas enquanto há menstruação, sendo que a mulher precisa fazer o banho de purificação para os judeus, e a ablução completa para os muçulmanos (Wainberg, 2015; Barbosa & Paiva, 2017).

Seguindo essa linha de raciocínio, a Igreja católica também delimitava posições aceitáveis no ato sexual, o homem deveria sempre estar sobre a mulher, para que cada um reproduzisse e reforçasse seus lugares na sociedade até mesmo durante a cópula. Essa seria a forma considerada pelos clérigos como "natural" e desejados por Deus, se isso não fosse mantido o julgamento era de um ato de sacrilégio, uma perversão da obra de Deus (Flandrin, 1988).

Por outro lado, as relações extraconjugais eram menos vigiadas, julgadas e punidas por parte da Igreja, a menos que tentassem contra o matrimônio, esse era o único ponto que tornava a punição dessas relações necessárias. O que não acontecia em relação ao islã, em que o prazer

através do sexo era professado como uma maneira de se aproximar de Deus/Allah, e foi isso o que o profeta Mohamed apontou em suas sunas, então qualquer posição sexual dentro do casamento era permitido, desde que a penetração fosse vaginal (Barbosa & Paiva, 2017). No judaísmo, por sua vez, existiam algumas restrições quanto à forma de se portar durante a relação que era entre casais casados, mas ainda há controvérsias sobre como acontecia (Wainberg, 2015).

Da mesma maneira, a prática da masturbação e da sodomia eram proibidas aos cristãos, judeus e muçulmanos, nos séculos XIII e XIV, as consequências para essas ações eram absolutamente rígidas e violentas no que diz respeito às práticas da igreja católica, incluindo até mesmo a castração. O termo “sodomia” tinha diversas interpretações sobre o seu significado, mas, de maneira geral, incluía o sexo anal e oral, o que era diretamente ligado às relações homossexuais, principalmente entre homens, e mais do que isso, estaria ligada a submissão do homem, o que definitivamente não era um valor aceitável pela Igreja católica.

Os sistemas religiosos derivados do cristianismo, no caso, os Protestantes, ainda que desvinculados do catolicismo mantinham alguns desses valores. Segundo discorreu Barreto e Oliveira (2012, p. 120):

(. . .) o controle sobre a sexualidade não arrefeceu. Por toda a Europa os Protestantes prenderam, julgaram e condenaram a quem eles consideravam adúlteros, prostitutas e fornicadores, queimando vivos os “sodomitas”. Todas as formas de sexo não vaginal, sem a finalidade de procriação foram condenadas, especialmente o intercurso anal.

Nessa passagem fica evidente a postura das religiões cristãs, protestantes e católicas, em julgar e condenar as práticas relacionadas às liberdades sexuais, indo especificamente contra as práticas homossexuais. Quando condena qualquer forma de sexo “não vaginal”, o julgamento é direcionado aos homens que se relacionam com outros homens, desconsiderando os direitos deles e resumindo-os ao título de pecadores, sendo então merecedores de punições violentas que poderiam incluir até a morte.

A Reforma Religiosa que deu origem aos Protestantes, ocorreu no século XVI com Martinho Lutero e João Calvino. Sobre as questões da sexualidade, Lutero entendia o corpo como templo do Espírito Santo, sendo então corpo e espírito partes indivisíveis da mesma realidade e obra de Cristo. Ele tira a culpa sobre a relação sexual conjugal, assim como afirma que não há limitações dentro dessas relações se os parceiros estão se satisfazendo mutuamente e de maneira consentida. Calvino, por sua vez, prega a concepção de predestinação, então o

homem predestinado seria livre para fazer a vontade de Deus. Portanto, calvinistas ficam presos ao eterno questionamento de atender as vontades do corpo ou preservar o corpo que é morada de Deus (Gomes, 2006).

Enquanto uma nação católica, a Inglaterra deveria estar alinhada com o que o clero romano e, conseqüentemente, o papa indicavam, nesse contexto o Rei Henrique VIII adota o protestantismo, decretando em um “Ato de supremacia” que ele próprio fosse o líder da Igreja Anglicana que acabara de criar, para tentar solucionar os problemas políticos que atravessava, dando então poder e liberdade para ele governar da maneira que julgava ser adequada. (Gomes, 2006).

A partir disso, é então legitimado o divórcio, que era de particular interesse do Rei já que isso indicava a possibilidade de ter um herdeiro ao trono divorciando-se de Catarina de Aragão e casando-se com Ana Bolena, mas também liberou diversas ações sexuais duvidosas que ele praticava contra as mulheres que tinha contato. Com isso surge então um movimento escocês derivado dos Calvinistas, chamado Puritanismo, que tenta converter os pecadores a Jesus. Dessa forma, incentivaram o trabalho à exaustão para que outros pensamentos não invadissem a mente dos homens e os desviassem dos propósitos de Deus, surge então uma das formas de missões modernas.

O surgimento e construção do protestantismo preocupa-se em deixar mais brandos os julgamentos pecaminosos dentro do matrimônio, visto que esse era entendido como uma relação unicamente heterossexual e monogâmica, então excluiu qualquer menção às relações homoafetivas e mantendo severas as punições e classificações pejorativas e discriminatórias que sempre foram atribuídas a essa parcela da população, estando essas pessoas associadas a alguma religião ou não. Cunha (1981) demonstra que depois dos protestantes fica evidente algum alívio no estrangulamento da sexualidade vivenciada pelo povo, porém as limitações logo voltam a acontecer com os puritanos e vitorianos, trazendo inclusive pseudociência para tentar corroborar argumentos religiosos disseminados por séculos.

Nos conventos e mosteiros durante o séc. XVII e XVIII, o isolamento tentava manter as freiras distantes dos “pecados da carne”, mas nesses lugares eram também mantidas mulheres com comportamento discrepante do esperado, então muitas delas que eram classificadas como vulgares, ousadas, sedutoras acabavam vivendo no mesmo espaço e em contato com as freiras, como explicou Dantas (2010).

Nesse ambiente era comum alguma transgressão para que a figura masculina se fizesse presente, seja na forma de cartas ou até mesmo na visita efetiva deles ou saída das internas. Lembrando que para os cristãos, principalmente os não luteranos, a figura feminina não poderia

demonstrar seus desejos sexuais, nem mesmo ser receptiva aos prazeres caso estes não viessem de seu marido, dentro do casamento especificamente. A convivência entre mulheres castas e servas de Deus e da religião com as que foram classificadas como vulgares, aflorou as fantasias eróticas, que transpunham facilmente os muros dos mosteiros e afligiam as mulheres enclausuradas a ponto delas se mutilarem.

Ao abordar a vida sexual dos jovens celibatários, Flandrin (1988), afirma que o desejo sexual deles era entendido pela igreja durante a Idade Média como irreprimível, enquanto nos séculos XVII, XVIII e XIX, o inverso, deveria ser reprimido. Posteriormente em sua obra, o autor ainda relata situações de masturbação e até mesmo estupros coletivos, que não era segredo e não era impedido pelos civis, pois o pensamento era de que aqueles jovens precisavam extravasar seus desejos. Partindo desse pressuposto, os bordeis e a prostituição era instituído e encorajado, até que, no século XVI, as autoridades civis e eclesiásticas fecham esses estabelecimentos e os estupros públicos desaparecem, delimitando então essa diferença de perspectiva sobre o desejo sexual desses jovens.

Enquanto tudo isso acontecia na Europa, no Brasil, onde a sociedade era rural, escravagista e poligâmica, tais regras não se sustentaram por muito tempo, então a gravidade dos pecados sexuais foi abrandada, o pecado foi banalizado, visto que todos o cometiam de alguma forma. Aqui as relações de poder sobrepujam, ainda, os mandamentos da Igreja, então era conveniente que os julgamentos não interferissem nas vontades dos senhores locais.

Nos séculos XVIII, XIX e XX os discursos sexuais se proliferam, era necessário falar sobre sexualidade no ambiente religioso, na confissão, e doméstico, para que os jovens estivessem sob vigia dos pais, por outro lado, no ambiente público as pessoas eram pudicas e recatadas. Porém era preciso externar a sexualidade de alguma forma e os burgueses o fizeram nas clínicas médicas, como discorreu Foucault (2014a).

Foi então nesse período, com essa necessidade de extravasar os discursos e discussões sobre a sexualidade que houve um avanço nas pesquisas e produções científicas sobre o tema, levando então esse assunto a ser uma temática de conversas, conferências, consultas, aulas, arte, processos penais, etc. Com os estudos e produções de Havelock Ellis, Freud e Reich que a sexualidade começou a ser tratada de maneira mais natural e como parte da complexidade do ser humano e das relações que este estabelece com os demais (Cunha, 1981).

A partir desse contexto surgem as pesquisas sobre as “perversões e desvios sexuais”, que incluía o prazer e a sexualidade das mulheres, das crianças e dos homossexuais. Isso ocorre no período vitoriano séc. XIX e XX em que o prazer da mulher é entendido como aberração e degradação moral, reforçando as ideias primitivas do cristianismo em recorrer ao termo

“aberração” para se referir a qualquer que seja a demonstração de desejo e prazer que não a heterossexual, monogâmica, que objetiva a procriação, mantem o recato e teria que acontecer dentro do casamento. Qualquer manifestação de liberdade sexual ou de exploração da sexualidade que não fosse feita por um homem heterossexual era entendida como aberração.

É também nesse momento que aparece o termo “homossexualismo”, classificação dada como uma patologia com graves riscos à saúde. Segundo Binkowski (2019), a homossexualidade ainda foi nomeada como “transtorno de personalidade sociopática” em um manual de transtornos mentais, posteriormente, em uma atualização desse material, apareceu como “desvios sexuais”. Em discussões sobre esse assunto Robert Spitzer classificou como “distúrbio de orientação sexual”. Essas passagens demonstram o quanto a ciência ratificava a discriminação perpetuada pelo cristianismo aos homossexuais, apesar de ser uma época em que se pretendia desfazer as relações político-sociais com a Igreja, os estudos médico-científicos se aproximam dos julgamentos que deixavam essa população à margem da sociedade.

Freud e os estudos psicanalíticos dão mais atenção a essas questões e tentam investigar mais sobre a sexualidade presente nos sujeitos, chegando a conclusão que o objeto de desejo de cada um não é um problema ou pode ser considerado uma doença, mas que isso pode acarretar em sofrimento e inibição social deste, por estar inserido em uma sociedade que culturalmente construiu valores que julgam tal desejo sexual como errado ou não natural. Ainda acrescentou que o tratamento psicanalítico poderia ou não mudar esse quadro, visto que não se tratava de uma patologia (Binkowski, 2019).

Em uma de suas obras, Freud (2020) analisa que o sofrimento ou os entraves a felicidade humana acontece em três âmbitos: o da natureza, que é incontável e que nos surpreende, à fragilidade do nosso corpo, que não podemos evitar o padecimento, e ao social, que trata dos vínculos que temos com o Estado, família e sociedade. A esse terceiro aspecto, ele atribui muitos dos problemas dos sujeitos à cultura em que este está inserido, sendo que a cultura também foi criada pelos sujeitos. As religiões aparecem como uma das instituições sociais que fazem parte da cultura dos sujeitos e os trazem sofrimentos diversos, ainda que essa também tenha sido construída pelos homens.

Com essas várias críticas, análises e posicionamentos frutos dos estudos psicanalíticos, gera-se um movimento de insatisfação nos clérigos, médicos e pedagogos que contrapõem disseminando o medo e associando doenças graves como a sífilis ao sexo. Ainda assim, os estudos de Freud reforçam a ideia dos saberes vindos da ciência como possibilidade de livrar a sociedade dos pensamentos religiosos que reforçavam mistérios e tragédias quando o assunto era a sexualidade.

Nesse sentido, é inegável que as intersecções entre sociedade, religião e ciência ocorrem a todo tempo, e, conseqüentemente, a instituição escola reverbera as ideias dessa configuração social. Então por mais complexo que possa parecer o encontro desses três temas: Educação Sexual, religiões e ambiente escolar; eles são parte da cultura geral das civilizações ocidentais desde a Grécia até os dias atuais, nos mostrando que os movimentos de um e outro são sempre como respostas de um diálogo que está eternamente em curso.

A religião, já enfraquecida pela secularização que estaria por vir, incentiva a continência sexual, argumentando que a sífilis seria um “castigo” do século XIX resultado da promiscuidade sexual e que só dessa forma a doença acabaria. Porém, a secularização em curso na Europa, faria com que o poder religioso ficasse menor e perdesse influência política e econômica. É importante diferenciarmos secularização e secularismo, sendo que o segundo termo se trata de uma ideologia que visa eliminar a religião da esfera pública.

A secularização foi grandemente encorajada pelos protestantes, incluindo os calvinistas e puritanos, pois dessa forma o catolicismo perderia espaço e deixaria mais ampla a ação das missões protestantes. Eles então tomam força e vão se estabelecendo, os Estados Unidos surgem como nação protestante, por outro lado, a América Latina segue com grande domínio cristão-católico (Barreto & Oliveira, 2012).

A psicanálise, em paralelo, segue suas produções e trouxe grandes avanços à sexualidade nesse período da primeira metade do século XX, tirando o peso dos desejos sexuais das mulheres e dos homossexuais do valor moralista dado pela sociedade e o tratando como “objeto de desejo” do sujeito, não atribuindo a esse objeto a conotação de pecado, juízo de valor, perversão ou qualquer outro termo médico que remeta a alguma patologia (Binlowski, 2019).

Durante o século XX ocorre então a liberação sexual, lutas políticas e sociais fortaleceram movimentos feministas e homossexuais, o surgimento da pílula, o desenvolvimento de métodos contraceptivos diversos, a cura de doenças sexualmente transmissíveis foi descoberta, mas também ocorreu o aparecimento da AIDS (Dantas, 2010).

Apesar do contexto social parecer favorável à naturalização da sexualidade e então permitir que as discussões e exploração do tema fosse ampliada, o sexo foi utilizado como negócio, permitindo o crescimento do mercado pornográfico, da erotização da vida sexual, tudo isso baseado no prazer masculino e transpondo isso ao prazer feminino. Dessa maneira o controle sobre a vida sexual passou da igreja para os hedonistas que valorizavam apenas o corpo masculino. Mais uma vez os avanços do tempo e da cultura se reinventam, mas mantém os papéis do homem, da mulher e da heteronormatividade inabaláveis, reproduzindo

estereótipos de gêneros, erotizando corpos femininos e garantindo a superioridade do prazer masculino.

O surgimento da AIDS fez com que reações resistentes a liberação sexual ganhassem espaço, nos Estados Unidos os protestantes disseminam ideias que encorajam a abstinência como forma de prevenção ao vírus HIV, assim como os pentecostais fatalmente atribuíram tal epidemia à homossexualidade, e reforçavam que essa doença seria um castigo divino (Dantas, 2010).

Em mais um momento na história a religião se faz presente no controle dos comportamentos sexuais dos indivíduos, demonizando práticas anais, orais ou de masturbação, assim como na marginalização dos homossexuais em si, associando sua existência a alguma doença, e condenando comportamentos sexualmente livres como promíscuos e perigosos.

Diante desse panorama da realidade que nos trouxe até a organização social atual, podemos dizer que muito aconteceu desde o surgimento do cristianismo, religião predominante no Brasil, mas a verdade é que os valores conservadores relacionados a sexualidade, pouco ou nada sofreram de modificações ou avanços no sentido de isentar o indivíduo de culpa pela sensação de prazer individual ou qualquer outra referência a sexualidade das pessoas. Quanto a isso, afirma Chauí (1984) citada por Bueno, 2017, p. 41):

A Igreja Católica compreende o sexo como essencialmente atado ao pecado, à morte e à finitude, devendo ser tratado com continência ou mesmo abstinência, ainda que ao longo da história tenham sido permitidas “concessões” que acompanharam as mudanças sociais e formulações filosóficas. O casamento, por exemplo, desde o século XIII, tem sido compreendido como um “mal menor”, uma alternativa àqueles que não conseguem se manter virgens.

Sendo a escola um ambiente de debates sobre os acontecimentos e conhecimentos da sociedade, além de um veículo das informações técnico-científicas existentes já pode então ser considerado um espaço perigoso a quem tem medo do que o esclarecimento e a sabedoria podem fornecer. Quando tratamos de Educação Sexual, esse temor é ainda maior, pois faz tudo isso a partir do tema mais sensível às religiões: a sexualidade.

A curiosidade já é o motivador que nos instiga a investigar de onde vem as sensações prazerosas do nosso corpo, sendo elas atreladas ao conhecimento ou mesmo ao sexo em si, ainda assim é perceptível a proximidade de um com o outro na capacidade de resposta positiva no nosso organismo, concretizando o receio da igreja em perder o controle sobre esses âmbitos.

Dando continuidade a esse paralelo, outra metáfora que deixa mais evidente essa análise é se pensarmos no "pecado original", que surge a partir da curiosidade de Eva, que vai buscar conhecer aquilo que o controle divino não permitia, com isso eles foram castigados sendo expulsos do paraíso e tendo acesso então a todo sofrimento possível, que além de tudo ainda reforça a lógica punitivista que mesmo depois de dois mil anos passados, ainda reproduzimos dentro e fora do ambiente escolar (Bueno & Ribeiro, 2018; Chauí, 1984).

### **5.1 Sexualidade nas religiões não-cristãs**

O contexto da sexualidade nas religiões não-cristãs acaba sendo menos propagado na nossa sociedade, visto todo histórico de colonização por uma nação cristã com passado de grandes conflitos religiosos envolvendo inclusive guerras. Nesse sentido, é preciso registrar aqui como é a visão da sexualidade a partir do islã e do judaísmo.

Todas as ideias e análises feitas aqui neste trabalho seguem em um sentido anti-orientalista, é então importante deixar aqui evidente o conceito de "orientalismo" desenvolvido por Edward Said (2008), para descrever um conjunto de práticas, estereótipos e atitudes europeias em relação ao Oriente (especialmente ao mundo árabe, persa e asiático) durante os séculos XVIII e XIX, e como essas representações influenciaram a forma como o Ocidente enxerga o mundo oriental. Ele argumenta que os estudiosos ocidentais, artistas, escritores e intelectuais construíram uma imagem do Oriente como exótico, misterioso e até mesmo animalesco, tornando-os inferiores em comparação com o Ocidente. Essas representações, segundo o autor, muitas vezes eram usadas para justificar a dominação colonial, a exploração e a hegemonia cultural do Ocidente.

Said (2008), critica a abordagem simplificadora e homogeneizadora do orientalismo em relação às diversas culturas do Oriente. Ele aponta que essa tendência negligencia as complexidades reais em favor de estereótipos convenientes. Além disso, ressalta como o orientalismo pode funcionar como uma forma de exercício de poder, influenciando não apenas a perspectiva do Ocidente sobre o Oriente, mas também afetando a autopercepção do Oriente ao adotar as visões ocidentais para si. Diversos debates sobre representação surgiram desta produção influenciando estudos pós-coloniais e críticas culturais.

Há também trabalhos anti-orientalistas que discutem a partir de um olhar feminista, pois, um dos aspectos mais reforçados pela visão orientalista é a repressão sobre as mulheres. Aqui cabe muitas discussões, assim como Chaise (2016) discorreu em seu artigo, mostrando que ao mesmo tempo que a cultura das mulheres árabes e/ou muçulmanas é julgada como

opressora e usada de maneira a desrespeitar os direitos humanos, é também negado a essas mulheres a manifestação de sua cultura.

Esse é um debate complexo, que retornaremos mais adiante, mas é preciso pontuar aqui que há mulheres que escolhem não seguir os preceitos religiosos e culturais do islã, assim como há aquelas que escolhem segui-los, em contrapartida há ainda os governos teístas, que não dão essa liberdade de escolha a sua população e as restrições são sim mais severas para as mulheres. Fica evidente que a religião é mais um aspecto a ser respeitado dentro da complexidade humana, assim como sua cultura, e que também pode ser gerador de reflexões ou até conflitos, assim como discorreu Cury (2004, p. 188):

Crispações fundamentalistas, comunitarismos identitários exacerbados, intolerâncias advindas da autoatribuição de um “povo eleito” a um segmento humano ou até mesmo a autoafirmação de uma versão “verdadeira”, concepções de liames intrínsecos entre religião e nação e/ou etnias, já conduziram a inúmeras formas de violência e de guerras religiosas. O oposto da religião, o oposto da religião.

Quanto às regras e permissões das religiões não-cristãs, o conjunto delas desde alimentação até hábitos sociais permitidos pelo islã é chamado de "halal", da mesma maneira, no judaísmo o nome atribuído é "kasher". Sendo assim, falaremos brevemente aqui como acontece o "sexo halal" e o "sexo kasher", que nada mais é que a visão dessas duas religiões sobre a sexualidade e o código moral sobre as práticas sexuais segundo as respectivas religiões.

Há pontos de divergências e muitos de convergências entre essas religiões, podemos começar indicando que para ambas o sexo precisa ser vaginal, não é permitido sexo anal, por ser considerado impuro independente se entre casais homossexuais ou heterossexuais. Outro ponto em que ambas concordam é sobre a homossexualidade, que não é permitida e no caso do islã é considerada pecado se praticada, isto é, o indivíduo pode ser homossexual e não terá nenhum problema na visão do islamismo, porém ele não pode ter práticas sexuais nesse sentido, isso sim seria "ḥarām", ou seja, não permitido pela fé islâmica (Wainberg, 2015; Barbosa & Paiva, 2017).

A masculinidade e a feminilidade são muito bem definidas para o islã e o judaísmo, isso porque os papéis da mulher e do homem são distintos, para ambas a mulher tem uma proximidade maior à Deus/Alah/Hashem, enquanto os homens precisam passar por etapas e rituais até serem considerados completos, como é o caso da festa de Bar-mitsvá que os meninos judeus precisam passar, além disso eles rezam mais vezes que as meninas e mulheres, pois elas

tem o "dom de gerar uma vida" então já são mais sagradas que os homens (Wainberg, 2015; Barbosa & Paiva, 2017).

A questão do corpo também é definida a partir da masculinidade e feminilidade, segundo as autoras Wainberg (2015) e Barbosa e Paiva (2017) os homens precisam comprovar sua virilidade com alguns códigos estéticos, como é o caso do uso de barba, sendo que para os judeus, especificamente, há regras sobre o uso de lâminas direto ao rosto. No caso da mulher, há a modéstia na forma de se vestir e se comportar, pois a mulher precisa ser protegida, a intimidade de se expor fica como exclusividade de momentos íntimos que elas compartilham apenas com o marido. Importante ressaltar que assim como as roupas precisam ser longas e não justas, os cabelos precisam ser cobertos também, no caso das muçulmanas elas usam hijab, no caso das judias elas usam perucas após o casamento.

Como discorre Paiva e Barbosa (2021), muitos comportamentos e diferenças do que se espera do corpo da mulher e do homem foram reforçados por análises da medicina moderna ocidental, que reforçou essa dicotomia e que é estruturante do pensamento até hoje. Nesse sentido, classificações das mulheres enquanto "frígida" distanciaram as discussões do prazer feminino, assim como a atribuição de uma natureza "passiva" reforçou os papéis de gênero ocupados por elas.

Ainda sobre as especificidades de cada gênero, Wainberg (2015) explica que as mulheres judias são consideradas impuras durante o período menstrual e não podem ser tocadas pelos homens, e que também por esse motivo os homens judeus não tocam em mulheres, pois eles não têm como saber se elas estão impuras ou não. Nesse período, segundo Risman (1997), as mulheres recebem uma denominação "Niddah", que vem da palavra "Naddah", que em hebraico significa "separado". Sobre a menstruação, Kaplan (1992) citado por Risman (1997, p. 81) explica:

Segundo a Torá (Velho Testamento), o ser humano após o pecado original adquiriu algumas imperfeições. Entre elas está o sexo e a reprodução. Para os sábios judeus do Talmud da Babilônia, a menstruação faz parte dessas imperfeições, segundo eles, o óvulo deveria ser reabsorvido pelo organismo quando não fecundado, a não ser eliminado, tornando-se um incômodo para a mulher mensalmente.

Após o término da menstruação, as mulheres precisam fazer um banho completo em um lugar chamado Mikveh (banheira para banho de imersão) e deve ser acompanhada de uma mulher que testemunhe o processo de limpeza, só assim ela estará pura novamente. A Mikveh

precisa seguir seis condições muito específicas, que inclui o volume desta banheira ser no mínimo 750 litros de água, a água precisa ser da chuva e não pode ser canalizada ou trazida por um humano. Essa banheira é utilizada em outras situações, como para limpar utensílios de cozinha e para que os homens se banhem antes de festas judaicas, ou seja, sempre que for preciso a purificação (Risman, 1997).

Para as mulheres muçulmanas, Barbosa e Paiva (2017) relatam que o período menstrual também é de impureza e então não pode haver relação sexual, mas no caso delas não há a necessidade de um banho direcionado a purificação como para as judias.

Um relato interessante e que aparece em ambas as análises, de Wainberg (2015) e Barbosa & Paiva (2017), é que esse período de restrição sexual é visto para os muçulmanos e judeus como uma etapa importante para manter o interesse sexual entre os casais, pois assim eles terão tempo de conversa e interações diversas tornando-se mais íntimos sem o ato sexual em si, argumento também ressaltado por Risman (1997) ao tratar o assunto.

A intimidade dos casais é muito encorajada pelas duas religiões, e como não há namoro antes do casamento, apenas encontros pontuais sem toque e sempre na presença de outras pessoas, os casais estabelecem suas afinidades e intimidade após o casamento e a partir das conversas, gentilezas, carícias e também através do ato sexual, que não tem uma conotação de vulgaridade, uma vez que só é considerado quando dentro do casamento, então é sagrado e aproxima ainda mais esses fiéis de Deus/Alah/Hashem. Como indica Wainberg (2015, p. 12):

A sexualidade não é ligada com culpa ou vergonha. Pelo contrário, a sexualidade é muito incentivada, não apenas para procriação, mas também pelo prazer e intimidade do casal. Historicamente, os rabinos sempre deram conselhos sexuais explícitos aos homens e mulheres casados sobre como desfrutar de relações íntimas prazerosas. As orientações costumam ter o propósito de concentrar e tornar o sexo potente, despertando compromisso de longo prazo.

Nesse sentido, consta nos mandamentos judaicos ao marido o dever de manter relações com a esposa e é um dos direitos da mulher. Caso a mulher não se adapta sexualmente ao parceiro, por alguma razão, ela tem o direito de solicitar o divórcio, uma vez que um dos objetivos da relação sexual é o prazer (Risman, 1997).

O sexo é a ligação mais profunda entre os casais, e como explicou Barbosa & Paiva (2017) o orgasmo é como uma demonstração do paraíso, e a sexualidade é parte da vivência da espiritualidade. Mais um ponto importante é que a mulher deve sempre ser satisfeita pelo

marido, assim ele receberá bênçãos, pois há uma visão de que a mulher é poderosa e sagrada. Esse é mais um diferencial de gênero na religião islâmica, o homem deve sempre prover a mulher e a casa, inclusive financeiramente, ainda que ela trabalhe ela não precisa nem mesmo falar quanto de dinheiro ganha, pois todas as contas da casa e da família devem ser pagas pelo homem.

Em suas análises Barbosa e Paiva (2017) chegam a destacar que a mulher muçulmana só pode se casar com um homem muçulmano, pois só assim todos seus direitos estariam garantidos, uma vez que só assim os direitos delas seriam respeitados, pois um islâmico seguiria esses preceitos, enquanto para os homens muçulmanos é aceito o casamento com mulheres de qualquer religião abraâmica.

Aqui é importante fazermos algumas observações sobre a mulher no islã, seus direitos foram garantidos desde muito cedo, quando comparadas às civilizações ocidentais, inclusive a brasileira, pois, segundo Barbosa e Paiva (2017, p. 202): “O Islam deu direitos às mulheres ainda no século VII, tais como: o direito de votar, de escolher seu marido, direito ao divórcio e, fundamentalmente, o direito ao prazer. Por sinal, o não prazer sexual, pode fazer com que a mulher peça o divórcio, e isso é legítimo perante a Sharia (Lei Islâmica)”.

Fica evidente que os estereótipos orientalizados que são veiculados pela mídia ocidental sobre as mulheres islâmicas são tendenciosos e reproduzem preconceitos relacionados à opressão às mulheres, vinculando atos repressores de extremistas a qualquer muçulmano de maneira generalizada e errada. Assim como, são material para que os corpos cobertos das mulheres muçulmanas sejam fetichizados, já que essa diferença aparece como um marco colonizador que trabalha usando a sexualidade como um de seus elementos, colonizar o corpo coberto, desvendar o que há por baixo daquelas vestes também corrobora a estrutura colonial orientalista (Paiva & Barbosa, 2017).

Um último ponto de convergência entre o sexo halal e o sexo kasher é que para ambos não é indicado contato visual direto às partes íntimas, há orientações para que isso seja evitado, preservando o mistério no ato sexual. Por outro lado, no islã é permitido sexo oral, uma vez que nas passagens do profeta Muhammad ele não menciona nenhuma proibição, então é entendido como halal, enquanto no judaísmo não (Wainberg, 2015; Barbosa & Paiva, 2017).

Por fim, em ambas as religiões o sexo é orientado através dos líderes religiosos e em conversas íntimas entre os casais ou momentos familiares, ou seja, a sexualidade é importante, é sagrada e faz parte da espiritualidade, mas deve ser vivenciada nesses espaços. No artigo de Paiva e Barbosa (2021, p. 11), as autoras relatam a fala de um sheikh:

“se o Profeta Muhammad falou [sobre sexo], por que nós não podemos falar?”; e destacam a reflexão sobre o quão importante para o islã é o questionamento como uma maneira de se aproximar da religião e que a fala do sheikh é ainda mais importante devido a sua posição de liderança, no sentido de estimular as mulheres na resolução dessas questões e que não as atender seria uma forma de oprimi-las.

Sendo assim, fica evidente a dificuldade de se estabelecer algum tipo de Educação Sexual proporcionada pelas escolas e que seja aceito de forma tranquila para famílias que se identificam com esses valores, uma vez que distanciada de ambientes e líderes religiosos, claro que pode haver espaço, possivelmente em escolas confessionais, mas eles serão sempre delicados de estabelecer limites entre o que é permitido ou não e como as famílias vão lidar com esse componente curricular.

Percebemos ainda a intransigência quanto às diversidades de gênero, orientações sexuais e toda complexidade que envolve a sexualidade das pessoas, uma vez que não só as funções de cada gênero são diferentes, restritas e bem delimitadas, há também o julgamento de pecado em práticas sexuais como sexo anal e qualquer uma que não seja dentro do casamento.

Diante desse breve relato, podemos perceber a complexidade em lidar com religiões que apesar de terem a mesma origem teórica, e vários pontos em comum, apresentam tantos conflitos para além da fé e muitas questões relacionadas à sexualidade e como ela pode ser vivenciada no ambiente escolar.

## **5.2 Paralelo entre as religiões e a sexualidade em alguns aspectos específicos**

Ao tratarmos da sexualidade nas religiões, vários fatos históricos, doutrinas e formas de vivenciar a fé por parte dos seus seguidores foram abordadas. Porém, não de maneira homogênea, já que a disseminação dessas religiões, a produção de materiais e acesso a eles é diferenciada. Sendo assim, a partir das reflexões levantadas até aqui, podemos delimitar um paralelo entre as três religiões abraâmicas e alguns aspectos da sexualidade, sendo eles: o casamento, o papel de gênero (e o patriarcado) e a diversidade sexual; com o intuito de tornar mais palpáveis essas análises.

O casamento, para todas elas percebemos o valor da sacralidade no casamento, ainda que historicamente para os cristãos foi considerado um mal necessário diante do desejo sexual dos fiéis, podemos entender que no tempo recente teve o status de sagrado. Tanto para judeus, cristãos e muçulmanos, o sexo só é permitido se dentro do casamento, essa é a indicação dos

preceitos religiosos de todas elas, mesmo que não sejam seguidos à risca por seus fiéis (Flandrin, 1988; Paiva & Barbosa, 2017; Wainberg, 2015).

Os papéis de gênero, são também bem delimitados em todas elas, e a lógica patriarcal está presente e bem evidenciada nas três religiões abordadas aqui. Nesse sentido, a função da mulher fica nos cuidados domésticos e dos filhos, enquanto os homens são entendidos enquanto provedores financeiros. Claro que dentro da modernização ocidental esses indivíduos performam papéis misturados ou até sobrepostos em sua realidade material, mas as religiões abraâmicas deixam essas funções evidenciadas (Cunha, 1981; Barbosa & Paiva, 2017; Wainberg, 2015).

Nesse aspecto vale um destaque sobre o prazer da mulher, que só é mencionado como mandamento religioso nas religiões não-cristãs, ou seja, no judaísmo e no islamismo (Risman, 1997; Wainberg, 2015; Barbosa & Paiva, 2017). No cristianismo há sim muitas discussões sobre o assunto, do ponto de vista se seria necessário ou não para reprodução e então gerou vários questionamentos por parte dos próprios líderes religiosos, mas por fim não é obrigatório como ficou evidente nas duas outras religiões abraâmicas (Flandrin, 1988).

A diversidade sexual, sobre esse aspecto, todas se mostram bastante rígidas e fechadas as discussões, uma vez que condenam a prática sexual que seria atrelada diretamente ao sexo entre homens, pois quando citam algo a respeito da homossexualidade o fazem tratando apenas da homossexualidade masculina, então atribuem o significado de pecado ao sexo anal (Risman, 1997; Barbosa & Paiva, 2017).

Refletindo sobre a diversidade sexual e os papéis de gênero, podemos concluir que não há espaço para existências não binárias, que não se restrinjam entre homem e mulher. A instituição casamento se sobrepõe e arremata os três aspectos que cristalizam a inacessibilidade dessas religiões a qualquer manifestação de diversidade de gênero, orientação sexual ou comportamento desviante do binário. Mesmo que o islã indique que não há pecado na homossexualidade quando não praticada, isso não alivia o teor limitador e restritivo da religião, muito pelo contrário, reforça uma violência sobre a manifestação do comportamento natural dos indivíduos.

Diante desse paralelo, parece que a sexualidade é abordada principalmente, ou podemos até dizer que unicamente, se dentro do casamento. Os papéis de gênero são reforçados e a partir deles há alguma mobilidade sobre as conquistas das mulheres quanto à liberdade, ao trabalho, aos acessos, funções e até mesmo ao prazer, porém tudo isso só consolida a intransigência sobre a diversidade sexual dos fiéis das religiões abraâmicas.

### 5.3 Religião e ideologia

As reflexões relacionadas à sexualidade no contexto religioso sempre aparecem como algo proibido, pouco mencionado, num lugar de pudor ou até mesmo temor. Essa visão foi construída ao longo da história, não se estabeleceu dessa maneira desde o início das religiões, mas atualmente esse discurso tem não só força, como é o que reverbera no senso comum em conversas despreziosas. A partir desse contexto, surge a curiosidade e o interesse de entender como esse pensamento se construiu e quais os fundamentos dele no decorrer da história das religiões abraâmicas. Sendo assim, fica aqui um comentário breve do percurso que as religiões tomaram, do ponto de vista ideológico, para que cheguemos hoje a um pensamento sobre a sexualidade que é cheio de mistérios e de tão delicada abordagem. Vale lembrar que há um foco ao cristianismo, pois, como já foi indicado anteriormente, as referências sobre as demais religiões são de difícil acesso, ainda assim os conceitos judaicos se assemelham aos cristãos até boa parte do tempo histórico, diferenciando mais das doutrinas islâmicas mesmo.

A partir das discussões de vertentes que explicam o termo "ideologia" e como esse conceito funciona socialmente, percebendo pontos importantes e que relacionam essas visões, aqui serão tratadas cada uma delas de forma a contextualizar e construir um ponto de vista sobre como o cristianismo aborda a sexualidade atualmente.

Podemos começar a discorrer sobre o conceito de ideologia segundo Marx, como muito bem explicou Chauí (1980) em seu trabalho, que se baseia no "materialismo histórico", tendo uma visão bastante determinista sobre os indivíduos enquanto seres sociais, isto é, o ser é resultado do meio em que ele vive, convive e mantém suas relações e linguagens com os demais. Ele continua esse raciocínio quando explica a construção da ideologia, sendo essa um produto da economia, então é o capital que domina a superestrutura, fazendo com que a ideologia da classe dominante, aquela que detém o capital e conseqüentemente o poder, atenda aos interesses dela própria, enquanto a classe dominada assimila essa lógica e trabalha em prol dessa ideologia.

Nesse ponto de vista, a classe dominada, ou operária, não é detentora de liberdade, pois não tem o capital, então não tem poder sobre a ideologia vigente, só responde e a alimenta de forma condicionada. Essa lógica só seria rompida a partir de uma revolução do proletariado, quando este percebe que detém o poder sobre os meios de produção e sem isso a superestrutura não se sustenta. Porém, novamente, a ideologia vigente e a lógica capitalista a retroalimenta, mantendo a classe operária enquanto dominada.

Essa visão se assemelha, em partes, com o que o trabalho da autora Setton (2002) indica sobre as ideias que Bourdieu aponta, pois ele traz o conceito do *habitus*, que seria a materialização das frações de classes, dos agentes sociais e culturais dos indivíduos. Sendo assim, essas frações de classes iriam além do capital monetário, entram também o capital cultural, as vivências e as práticas desse sujeito.

Todo esse conjunto formaria o indivíduo e indicaria a forma dele lidar com o social e, especificamente, com o ambiente escolar, pois a partir do seu *habitus* ele teria prazer ou não em participar de determinadas atividades que o proporcionam expandir seu capital cultural. Dessa maneira, ainda no ambiente escolar, seria possível dizer que o estudante só amplia seu conhecimento, seu capital cultural, se aquilo fizer parte do seu *habitus*, ou se ele participar dessa construção de novas habilidades e conhecimentos autonomamente, sendo esse então o papel da escola na ampliação das vivências dos estudantes, resultando numa mudança ideológica do micro para o macro.

A visão de ideologia para Chauí (1980), que é uma marxista, portanto concorda com a lógica de Marx, indica que a ideologia age na manutenção da ideologia dominante, uma vez que ela seria responsável por definir como um grupo deve pensar e agir, minimizando as diferenças entre as classes, assim, traria identificação e reconhecimento desse indivíduo a um grupo social, mantendo-o dentro de uma representação imaginária que traz benefícios à ideologia dominante a partir dessa ilusão de pertencimento do dominado.

Por outro lado, lendo o trabalho de Lima Neto, Leão e Whitaker (2021) sobre Gramsci, que contrapõe o que foi indicado por Marx quando aponta a existência de vários grupos ideológicos, ele não entende a ideologia como única, mas sim feitas por várias classes ou grupos, então afirma a existência de várias delas. Cada grupo seria responsável por elaborar sua própria ideologia, sua própria lógica de pensar e agir, e que a evolução das ideologias viria da disputa teórica entre elas. Nesse contexto, a religião é entendida como ideologia, até porque não há comprovação científica, é baseada na lógica de agrupamentos que definem as formas de pensar, agir, se relacionar, os valores, a moral aceita dentro daquele agrupamento de seguidores.

No livro "História da sexualidade - 1. a vontade de saber" de Michel Foucault, há uma intersecção entre os temas que norteiam esse trabalho: sexualidade, religião e ideologia. O autor discorre sobre como a sexualidade é abordada socialmente a partir de uma lógica ideológica baseada na economia e na religião, fazendo então uma relação entre todos esses assuntos e destrinchando como esse pensamento se deu ao longo dos séculos.

Para Foucault (2021), o sexo e a sexualidade trabalhavam a serviço da economia vigente e da religião, que até pouco tempo atrás tinha poder de Estado nas civilizações ocidentais. Assim, foi colocada em uma posição privada, em que só seria comentada em lugares específicos e com linguagem adequada, tudo isso segundo a ideologia dominante, no caso, a religião cristã. Surge então a necessidade da confissão, pois seria essa a forma da igreja acessar a sexualidade dos indivíduos de maneira que o controle se mantivesse sob essa instituição e funcionasse de acordo com seus interesses.

A partir dessa lógica, as práticas sexuais eram encorajadas ou tinham valor de pecado, dependendo do que era interessante para a religião e para a economia, isto é, quando foi preciso ter um número maior de pessoas na população, seja para aumentar a força de trabalho ou de luta nas guerras, a fertilidade era valorizada, assim como a poligamia no islã era incentivada, da mesma maneira que o casamento de viúvas também, pois dessa maneira as mulheres continuariam produzindo descendentes; enquanto em momentos de escassez, atividades extraconjugais ou outras consideradas libertinas, eram condenadas e inclusive punidas para que os demais soubessem quem tem o poder sob a vida sexual da população.

É nesse contexto que a obscuridade ao tratar a sexualidade aparece, pois a religião, enquanto ideologia dominante, estabelece esse assunto como "segredo", e, assim sendo, não é algo que se pode discutir ou conversar abertamente, é preciso cuidado, pudor e temor, quando as punições não são apenas espirituais, mas também civis, físicas e até letais.

Evidente que os valores e moral das religiões, incluindo do cristianismo, foram mudando, ainda que muito sutilmente, desde suas origens à modernidade. Visto que a monogamia, por exemplo, não foi sempre o padrão normativo, assim como a homossexualidade nem nomeada era, por se tratar de um hábito comum nas civilizações gregas. Porém, tratando-se de um recorte ocidental dos últimos séculos, a postura conservadora e controladora da igreja católica fica explícita na maneira em que ela trata a sexualidade.

A religião transpondo o âmbito espiritual e agindo também na esfera civil, agrega ainda mais poder e domínio ideológico. Nos séculos XIX e XX, a ciência começa a também ocupar alguma posição de poder e influência social, começa a delimitar restrições à forma dos indivíduos vivenciarem sua sexualidade, mas, ao contrário da religião cristã, usando como argumentos patologias diversas que eram relacionadas aos valores morais conservadores. Como consequência, a ciência acaba então se aproximando do cristianismo, pois, apesar de discordarem quanto aos argumentos e comprovações deles, ambos trabalhavam em prol do controle da sexualidade dos cidadãos, fossem eles crianças, adultos ou idosos (Freud, 2020).

Até mesmo as mídias audiovisuais concretizaram esse contexto em filmes que corroboram com esse pensamento de controle da religião sobre a sexualidade, tanto em "O nome da rosa" quanto em "O nome de Deus", fica evidente a ação reguladora da igreja católica sob a vida social dos personagens, seja ao conhecimento a que eles poderiam ter acesso, seja ao que se refere às relações romântico-afetivas e sexuais que eles estabeleciam. Todas essas relações passavam por julgamento da igreja, que influenciava diretamente o destino delas de acordo com seus valores e sua ideologia. É possível também perceber nesses filmes o quanto a narrativa do segredo, quando o assunto é a sexualidade, é mantido e tem todo um mecanismo de funcionamento para que permaneça dessa forma, mais uma vez reforçando a lógica de punição estabelecida desde o "pecado original"<sup>4</sup> de Santo Agostinho.

Desde a antiguidade há um fenômeno social que reprime o ser sexual, o cristianismo veio reforçar essa ideia e exerce a função de "repressão sexual", como definiu Chauí (1984), já que propõe um conjunto de regras a serem seguidas que estabelece como deverá ser a ação dos indivíduos. E é por meio de alguns aparatos sociais que cada um individualmente internaliza essa repressão, Fiorini (2020) analisa que estes podem ser a ciência, a religião, a educação ou outros. Fica então evidente que se a pessoa vivencia essas limitações em todos esses espaços ou na maioria deles, a repressão sexual se efetivará sem dificuldades, e é essa a realidade da Educação Sexual no ambiente escolar hoje. Influenciado pela ciência e, principalmente, pelas religiões que reverberam essas regras limitadoras, o indivíduo não conquista uma Educação Sexual emancipatória.

A sociedade brasileira transferiu boa parte, senão tudo, dos padrões culturais europeus, mais uma vez isso ocorreu através da camada social dominante, colonizador, que manipulava e controlava tudo que acontecia aqui, na colônia. Inicialmente, pensando na vida prática da população do Brasil recém invadido, havia uma liberdade sexual que era desprendida do que pregava a igreja católica, mas, claro, que reproduzia os conceitos de submissão das mulheres e das pessoas escravizadas. Dessa maneira os homens brancos poderiam se satisfazer com quem fosse, ainda que fossem casados.

Com o passar dos anos as doutrinas católicas se fizeram presentes, junto com ela veio a inquisição, então a repressão sexual se fez presente no Brasil desde então. Como afirma Gadotti (1994), essa é uma maneira de criar distanciamento entre as camadas ou classes sociais,

---

<sup>4</sup> Santo Agostinho associa ao pecado original a culpa que é herdada por toda a humanidade após a queda de Adão e Eva, quando sucumbiram à tentação do Diabo e, por causa de seu orgulho e egoísmo, recusaram-se a demonstrar o amor e a obediência que deviam a Deus.

para que nunca pensemos que somos ou poderemos ser iguais, só nos é permitido crer na igualdade se for interessante a manutenção do status das classes e favorável ao dominador.

Nesse sentido, é a partir da cultura dominante que podemos afirmar que a Educação Sexual no ambiente escolar sempre terá como equalizador o padrão masculino e heterossexual, que julga qualquer outra existência como "desviante da normalidade", como analisou César (2010, p. 37): “(. . .) a teoria queer demonstra que o sexo, o corpo e o próprio gênero são construções culturais, linguísticas e institucionais geradas no interior das relações de saber-poder-prazer, determinadas pelos limites do pensamento moderno”.

As performances esperadas e construídas culturalmente sobre cada gênero, pode ser um ponto de concordância sobre a possível influência dos ensinamentos teológicos sobre as pessoas, incluindo os estudantes que, desde cedo, no ambiente escolar, já percebem demandas sobre o comportamento construído, aceito e recomendável a ser desempenhado. Para Dinis e Santos (2016), ao tratarem a masculinidade na adolescência, é indicado que sua construção se baseia em estruturas sociais e religiosas, deixando evidente a correlação entre os temas da sexualidade e religião dentro do ambiente escolar, que reproduz toda a lógica dominante da sociedade em que está inserida.

Ainda podemos fazer um paralelo entre o uso que as religiões fazem da sexualidade com a lógica capitalista e, novamente, a propagação dos ideais da classe dominante, neste caso, da burguesia. Fiorini (2020) faz essa análise a partir do cristianismo protestante que estabelece sua doutrina de maneira que a população pense o trabalho como algo divino e engrandecedor, dessa maneira a fonte de mão de obra se mantém e a população trabalhadora não questiona sua posição sem exigir tempo livre ou espaços de prazer, assim como era entendido pela sexualidade, que teria função da reprodução e não de proporcionar prazer.

Seguindo nesse pensamento, a liberdade de escolha fortemente encorajada pelo protestantismo classificando as coisas na dualidade de bom ou ruim e propagando a ideia de que boas escolhas tragam bons frutos, sendo o inverso verdadeiro, também reforça a ideia de meritocracia, do fazer por merecer, tão defendida pelo liberalismo econômico capitalista.

As religiões e as ideologias religiosas se mostram não só muito atuante até os dias de hoje, como impactam diretamente na vida em sociedade no Brasil, visto que a esfera política traz como argumentos para candidaturas os preceitos e valores religiosos, da mesma forma que elege candidatos que os defendem em suas gestões e impactam na forma como a sociedade se organiza atualmente.

Fica evidente essa influência quando observamos o nosso próprio Congresso Nacional, onde temos a chamada bancada religiosa ou bancada evangélica, já que se divide

principalmente em evangélicos pentecostais e não pentecostais, mas todos protestantes. Ao fazer uma análise do perfil de posicionamento dos componentes dessa parcela do Congresso, Prandi e Santos (2017) identificam que eles divergem em vários assuntos, como os ligados à economia e natureza, e muitas vezes até não seguem seus eleitores, mas no que diz respeito a moral sexual eles foram um bloco coeso pautado no conservadorismo religioso e não permite que qualquer avanço no sentido da liberação sexual ou do respeito às diversidades se estabeleçam de maneira tranquila.

Nesse sentido, Paiva, Antunes e Sanchez (2020) avaliaram que, segundo os discursos do ex-presidente e da bancada religiosa que o acompanhava em suas ideias conservadoras, a abordagem da sexualidade no ambiente escolar atual tende a se parecer com a “educação moral e cívica” aplicada nas escolas durante os anos 80, ao final e pós ditadura, respeitando então o que se entendia por “moral e bons costumes” e deixando às famílias a função de tratar assuntos relacionados à sexualidade, ainda que esse seja um tema social e que deve ser discutido coletivamente em diferentes espaços.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas nesse trabalho, fica evidente que tanto a escola quanto as religiões se constituem enquanto instituições sociais, assim sendo, reproduzem a lógica da classe dominante e todos os valores que estão atrelados a essa estrutura burguesa, colonial e capitalista. Dessa maneira, é comum que ainda existam restrições várias sobre o que é trabalhado no espaço escolar como esses temas podem gerar discussões que podem ou não ser interessantes a esse sistema. Ainda assim, enquanto instituição social, cabe ações e posicionamentos políticos que estabeleçam disputas, sejam elas conceituais, de currículo e também de direitos dos nossos estudantes.

Nesse sentido, as restrições ao desenvolvimento da Educação Sexual nas escolas ficaram evidente, assim como o trabalho aproximado as diferentes nuances da sexualidade nesse ambiente se mostraram com dificuldades, sejam elas explícitas e postas, como nas vivências da autora em uma escola confessional judaica, em que as imagens de corpos descobertos para além da modéstia permitida, eram cobertos com adesivo preto, como no distanciamento do assunto quando atrelado às religiões. Isto é, a partir de um olhar religioso, a sexualidade pode se estabelecer em ambientes muito restritos e que, normalmente, não são públicos, então tratar do assunto no ambiente escolar torna-se incabível aos fiéis.

Seguindo esse raciocínio, a ausência do tema e do componente curricular (Educação Sexual) efetivamente, é um mecanismo de encarar a educação de forma menos conflituosa e mais "fácil" para que os gestores lidem com as famílias e com a sociedade de maneira geral. É um trabalho que a escola faz a favor da "deseducação sexual" de Bernardi (1985), uma vez que ela funciona para atender o que a sociedade conservadora solicita: não fale sobre sexualidade para além das questões higienistas. Claro que as questões higienistas são importantes, mas o são também e não somente isso. Entretanto, se as religiões entendem a sexualidade como tema a ser trabalhado particularmente, ou que ainda sejam permitidas as discussões se na presença de um líder religioso, a escola já está apartada dessa estrutura.

Sendo assim, a hipótese da autora se confirma ao analisar diversos autores que indicam que a escola obedece às macroestruturas sociais, incluindo seus valores e conservadorismo religioso, e, uma vez que é uma instituição social e age dialeticamente nessa dinâmica, só pode reverberar o que a lógica posta estabelece e que foi formada juntamente com o desenvolvimento das religiões, como vimos no breve panorama histórico aqui registrado sobre o território brasileiro. Importante pontuar que para rompermos essa lógica, a inclusão da Educação Sexual enquanto componente curricular não seria suficiente por si só, o compromisso com a

emancipação e formação dos estudantes precisa estar presente na prática, indo além dos documentos.

Contudo, é preciso nos mantermos firmes e atuantes, apesar da escola ser espaço de reprodução da lógica colonialista, capitalista e da classe dominante, nosso compromisso com nossos estudantes enquanto docentes é tensionar esses limites e romper essas barreiras em busca de uma educação libertadora e uma Educação Sexual efetivamente emancipatória, assim os sofrimentos e frustrações desses jovens podem ser melhor acolhidos e tratados enquanto questões coletivas e naturais, desvinculando ideias negativas sobre a sexualidade ou até sobre o próprio corpo e existência deles nesse mundo.

Para tanto, é necessário e imprescindível o respeito às culturas e religiosidades diversas, pois, assim como não há corpo que não o corpo sexual, Silva (2020), não é possível um estudante sem história, sem ancestralidade, sem bagagem cultural e vivências diversas, e todos esses aspectos devem ser respeitados dentro e fora, mas principalmente, no ambiente escolar. Esse pode ser um caminho de ampliação de espaço e confiança junto às famílias e à sociedade para que a sexualidade seja enfim trabalhada como mais um assunto natural à existência humana, desvinculada de culpas, vulgaridade e visões negativas diversas que se instauraram até hoje.

Para que esse trabalho seja feito, os docentes e a escola precisam estar comprometidos com o objetivo de desenvolverem a autonomia dos estudantes, para que eles sejam capazes de explorar sua complexidade enquanto ser social. A imparcialidade é uma ilusão, isso está posto, mas é preciso responsabilidade e profissionalismo dos professores e gestores para que tanto assuntos relacionados às religiões e religiosidades sejam oferecidos e respeitados, como em expandir as discussões sobre a Educação Sexual nas escolas. Ambos são parte da complexidade que forma os estudantes, então são também componentes naturais que precisam ter um espaço seguro de ampliação, e este espaço deveria ser o ambiente escolar.

Todas essas discussões estão asseguradas pelos documentos oficiais sobre Educação no Brasil, assim como estão a sexualidade está presente no plano diretor de 2014 (lei n. 16.050 de 31 de julho de 2014) e ainda na edição de 2024 da cartilha sobre Educação Sexual feito pelo ministério da saúde. Então é preciso termos neles a garantia de que o trabalho docente em busca de uma Educação Sexual emancipatória aconteça efetivamente nas escolas, ainda que seja preciso luta, diálogo, parcerias, estamos cobertos por uma documentação que traz esse componente curricular e ele precisa ser posto em prática para que não seja mais objeto de questionamento e sim de desenvolvimento e ampliação a partir dessa temática.

## REFERÊNCIAS

- Andrade, M. C. P. de, & Borba, R. C. do N. (2018). O golpe, a BNCC e os conservadorismos: pensando o ensino religioso na educação brasileira. *Revista Communitas*, 2(ed. esp.: Conservadorismos: políticas e educação), 121-139. Recuperado de <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1772/pdf>.
- Armstrong, K. (2009). *Em nome de Deus - O fundamentalismo religioso no judaísmo, no cristianismo e no islamismo*. Editora Companhia de Bolso. São Paulo, SP.
- Barbosa, F., & Paiva, C. (2017). Sexo/prazer no Islam é devoção. *Religião & Sociedade*, 3(37). <https://doi.org/10.1590/0100-85872017v37n3cap08>
- Barreto, M. C. R., & Oliveira Filho, J. E. de. (2012, dezembro). A inclusão de homossexuais no protestantismo. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 4(8). Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10505/6847>.
- Bernardi, M. (1985). *A deseducação sexual*. Editora Summus. São Paulo, SP.
- Binkowski, G. (2019). Fósseis do Campo Psi: sobre Conversão de Orientação Sexual e Gênero. *Psicologia e Profissão*, 39(esp.3).\_\_Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228542>.
- Bueno, R. C. P. A HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO PAPO JOVEM: Um Projeto de educação sexual integrado ao currículo de uma escola de ensino fundamental e médio [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAR. Repositório Institucional. Recuperado de [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_sexual/4511.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_sexual/4511.pdf)
- Bueno, R. C. P., & Ribeiro, P. R. M. (2018). História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 29(1), 49-56. DOI: 10.35919/rbsh.v29i1.41. Recuperado de [https://www.rbsh.org.br/revista\\_sbrash/article/view/41](https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41). Acesso em 1 de setembro de 2023.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN)*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Cabral, J. T. (1995). *A Sexualidade no Mundo Ocidental*. Editora Papyrus. Campinas, SP.
- Castro, C. M. (2007). *A Liga da Juventude Islâmica e a construção de identidades muçulmanas no Brasil*. CEBRAP, SP, Brasil.

- Catani, D. B. (2013). A imprensa periódica pedagógica e a história dos estudos educacionais no Brasil. In José María Hernández Díaz. (Org.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo* (ed. 1, pp. 115-121). Salamanca: Aquilafuente/Ediciones Universidad Salamanca. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491454>.
- César, M. R. de A. (2010). Gênero, sexualidade e educação. In SEED/DEDI/NGDS (Org.), *DIRETRIZES CURRICULARES DE GÊNERO E DIVERSIDADE, SEXUAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ* (pp. 29-39).. VERSÃO PRELIMINAR. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL. Recuperado de [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce\\_diversidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf).
- Chaise, M. F. (2016). Feminismo Transnacional: uma lente para o Anti-Orientalismo. *Revista Estudos Feministas*, 24(3), 1027–1030. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p1027>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- Chauí, M. (1980). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense
- Chauí, M. (1984). *Repressão Sexual essa Nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense.
- Conselho Nacional de Educação. (2003). Parecer CNE/CES n. 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais. Recuperado de [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pces06703.pdf?query=CURRICULARES](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces06703.pdf?query=CURRICULARES).
- Cunha, P. F. L. da. (1981). A longa história da repressão sexual. *Revista Psicologia em Curso*, 8, 19-26.
- Cunha, L. A. (2013). O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, 34(124), 925-941. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Cury, C. R. J. (2004). Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira De Educação*, (27), 183–191. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013>
- Dantas, B. S. do A. (2010). Sexualidade, cristianismo e poder. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 700-728. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812010000300005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000300005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 dez. 2021.

- Decol, R. D. (2001, junho). Judeus no Brasil: explorando os dados censitários. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16(46), 147-160. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/H5RTSJTXcxrhvssYXk3tmDp/?format=pdf>.
- Decreto n. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. (2010, fevereiro 11). Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. *Diário Oficial da União*, seção 1. Presidência da República. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm)
- Decreto n. 5.159 de 28 de julho de 2004. (2004, julho 28). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.159%20DE%2028%20DE%20JULHO%20DE%202004.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.159%20DE%2028%20DE%20JULHO%20DE%202004.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias).
- Dinis, W. B., & Santos, N. F. (2016). A pesquisa em educação, as tecnologias digitais e metodologias: reflexões sobre como acessar discursos de estudantes adolescentes. In M. C. L. Leão, & L. R. Muzzeti (Orgs.), *Série Diálogos. Perspectivas, práticas e reflexões educacionais*, 279-302. Recuperado de <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-dialogos-n4.pdf>.
- Durkheim, É. (2008). *As formas elementares de vida religiosa* (3a edição). São Paulo: Editora Paulus.
- Figueiró, M. N. D. (1996). A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. *Cadernos De Pesquisa*, (98), 50–63. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/795>.
- Fiorini, J. S. (2020). *Educação sexual na escola: currículo e práticas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica. ISBN: 978-65-5954-006-8. Recuperado de <https://books.scielo.org/id/7mdtb>. DOI: 10.36311/2020.97865-5954-006-8.
- Flandrin, J. L. (1988). *O sexo e o ocidente*. São Paulo: editora brasiliense.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Apostila de metodologia da pesquisa científica*. João José Saraiva da Fonseca.
- Foucault, M. (2021). *História da sexualidade I: a vontade de saber* (11a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Foucault, M. (2014a). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres* (1a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Foucault, M. (2014b). *História da sexualidade III: o cuidado de si* (1a ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, S. (2020). *O mal-estar na civilização: 1930*. São Paulo: Cienbook.
- Fries, E. K. P., & Zuehl, D. M. (2022). Islamismo: Origem, conceitos e a atitude cristã frente a esta religião. *Ensaios Teológicos*, 8(1), 82-95. DOI: 10.58855/2447-4878.v8.n1.008.
- Gadotti, M. (1994). *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gomes, A. M. A. (2006). As Representações Sociais do Corpo e da Sexualidade no Protestantismo Brasileiro. *Revista de Estudos da Religião*, (1), 1-38. ISSN 1677-1222. Recuperado de [http://www.pucsp.br/rever/rv1\\_2006/p\\_gomes.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv1_2006/p_gomes.pdf).
- Gonzalez, K. P., & Dias, R. (2022, janeiro). O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC: O Estudo Do Fenômeno Religioso Na Escola Pública Brasileira. *Revista Temas em Educação*, 31(1), 193-212.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: Uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM Editores S.A.
- Lee, R. (2022). *Samsung Rock Exhibition Rita Lee*. São Paulo: Museu da Imagem e do Som.
- Lei n. 16.050 de 31 de julho de 2014. Aprova a Política de Desenvolvimento Urbano e o Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo e revoga a Lei nº 13.430/2002.
- Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. (dezembro, 20). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1. Presidência da República. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Lei n. 5.692 de 11 de novembro de 1971. (1971, novembro, 11). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1. Presidência da República. Recuperado de <https://legis.senado.leg.br/norma/547565#:~:text=Norma%20revogada%20expressamente.,informa%C3%A7%C3%B5es%20em%20%22Normas%20posteriores%22.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>.
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, dezembro 20). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)
- Lima Neto, F. P., Leão, A. M. C., & Whitaker, D. C. A. (2021). *Entre a fé e os desejos: o adolescente pós-moderno*. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital.

- Lima, R. et al. (2024). Adeus, adeus. In *Labirinto da Memória - Dead Fish*. São Paulo, SP: 2024.
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação Sexual: princípios para ação. *Doxa*, 15(1), 75-84. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Ana-Claudia-Maia/publication/341262997\\_EDUCACAO\\_SEXUAL\\_PRINCIPIOS\\_PARA\\_A\\_ACAO\\_Doxa\\_v15\\_n1/links/5eb60a43299bf1287f77decf/EDUCACAO-SEXUAL-PRINCIPIOS-PARA-A-ACAO-Doxa-v15-n1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ana-Claudia-Maia/publication/341262997_EDUCACAO_SEXUAL_PRINCIPIOS_PARA_A_ACAO_Doxa_v15_n1/links/5eb60a43299bf1287f77decf/EDUCACAO-SEXUAL-PRINCIPIOS-PARA-A-ACAO-Doxa-v15-n1.pdf)
- Marianno, L. (2011, Dezembro). Impureza: Sexualidade e Saúde Pública no Judaísmo do Período Persa. *Revista Vértices DLO/FFLCH-USP*, (11), 110-130. <https://www.revistas.usp.br/vertices/article/view/179342/165959>.
- Melo, J. M. S. de. (2012). *História da Educação no Brasil (2a ed.)*. Fortaleza, CE: Ministério da Educação, Universidade Aberta do Brasil, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Diretoria de Educação a Distância, Licenciatura em Matemática. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Recuperado de <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Minayo, M. C. D. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de saúde pública*, 9(3), 237-248. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>.
- Moehlecke, S. (2009). As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 461-487. Recuperado de [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=pt&tlng=pt).
- Oliveira, H. C. de. (2021). Religiões abraâmicas: um estudo historiográfico sobre seus dogmas, costumes e doutrinas. *Faces: Teologia*, 1(1). Recuperado de <http://revista.facesbr.com/index.php/faces/article/view/9/3>
- Osman, S. A. (2019). Presença muçulmana no Brasil: breve síntese histórica. *Hamsa*, 5. Recuperado de <http://journals.openedition.org/hamsa/343>
- Paiva V, Antunes M. C., Sanchez M. N. (2020). O direito à prevenção da Aids em tempos de retrocesso: religiosidade e sexualidade na escola. *Interface (Botucatu)* [Internet]. 24:e180625. Available from: <https://doi.org/10.1590/Interface.180625>
- Paiva, C. M., & Barbosa, F. C.. (2021). Decolonizando a sexualidade no islã: um diálogo com mulheres muçulmanas brasileiras. *Psicologia & Sociedade*, 33, e240224. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33240224>

- Prandi, R., & Santos, R. W. dos. (2017). Quem tem medo da bancada evangélica? Posições sobre moralidade e política no eleitorado brasileiro, no Congresso Nacional e na Frente Parlamentar Evangélica. *Tempo Social*, 29(2), 187–214. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2017.110052>
- Resolução CNE/CEB n. 07, de 14 de dezembro de 2010. (2010, dezembro 14). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)
- Resolução CNE/CEB n. 04/2010, de 13 de julho de 2010. (2010, julho 13). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Recuperado de <https://mpmt.mp.br/portalcao/news/761/106460/conselho-nacional-de-educacao#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%204,na%20modalidade%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia>.
- Risman, A. (1997). Alguns aspectos da sexualidade no judaísmo. *Revista Brasileira De Sexualidade Humana*, 8(1). <https://doi.org/10.35919/rbsh.v8i1.732>
- Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (4), 15–30. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.
- Ribeiro, P. R. M., & Monteiro, S. A. de S. (2019, julho). Avanços e retrocessos da Educação Sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. Dossiê: Sexualidade, gênero e educação sexual em debate – Apresentação Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. *RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 14(esp.2), 1254–1264. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12701/8337>.
- Romanelli, O. (1983). História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes.
- Said, E. *Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED. Recuperado de <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>
- Setton, M. da G. J.. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira De Educação*, (20), 60–70. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>.

- Setton, M. da G. J. As religiões como agentes da socialização. (2008). Cadernos CERU, 19(2), 15-25. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-45192008000200002>.
- Silva, J. A. d. A. d., & Silva, K. N. P. (2014, março). Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. Educação em Revista, 30(1). <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100005>
- Silva, J. A. de A. da, & Silva, K. N. Pinto. (2013, setembro). A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. Rev. bras. Estud. pedagog. RBEP (online), Brasília, v. 94(238), 701-720.  
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VwQM67XLX8szZ7yktvkMVfg/?format=pdf&lang=pt>.
- Silva, R. D. da. (2020). A exclusão da temática sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC e seus reflexos para o ensino de ciências. Horizontes - Revista De Educação ISSN 2318-1540, 8(15), 98–112. <https://doi.org/10.30612/hre.v8i15.12282>
- Siqueira, V. C. de. (2018). Espiritualidades, transdisciplinaridade e diálogo 2 [recurso eletrônico]. In G. Aragão, & M. Vicente (Orgs.), Religiões Abraâmicas: semelhanças e diferenças (pp. 120-138). Recuperado de [https://www1.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2018/08/1-E-book-Espiritualidades-transdisciplinaridade-e-dialogo-2\\_Observatorio-das-Religoes-no-Recife.pdf#page=122](https://www1.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2018/08/1-E-book-Espiritualidades-transdisciplinaridade-e-dialogo-2_Observatorio-das-Religoes-no-Recife.pdf#page=122)
- Siqueira, V. C. de. (2016). Religiões Abraâmicas: semelhanças e diferenças. Diálogos entre religiões: história e geografia, 120-138. Recuperado de [https://www1.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2018/08/1-E-book-Espiritualidades-transdisciplinaridade-e-dialogo-2\\_Observatorio-das-Religoes-no-Recife.pdf#page=122](https://www1.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2018/08/1-E-book-Espiritualidades-transdisciplinaridade-e-dialogo-2_Observatorio-das-Religoes-no-Recife.pdf#page=122). Acesso em 13 de julho de 2023.
- Topel, M. F. (2005). Judaísmo(s) brasileiro(s): uma incursão antropológica. Revista USP, (67), 186-197.
- Wainberg, L. (2015). Sexo Kasher. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, 26(2), 9-14. Recuperado de <https://doi.org/10.35919/rbsh.v26i2.129>