

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

GABRIELA MATEUS NERY

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ENTRE
NORMAS E SUBJETIVIDADES**

**ITUIUTABA
2025**

GABRIELA MATEUS NERY

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ENTRE
NORMAS E SUBJETIVIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como parte das exigências do curso de
graduação em Ciências Biológicas –
Modalidade Licenciatura, do Instituto de
Ciências e Natureza do Pontal da Universidade
Federal de Uberlândia.

Orientador: Prof. Dr. Welson Barbosa Santos

**ITUIUTABA
2025**

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho não seria possível sem o apoio, o incentivo e o carinho de pessoas incríveis que caminharam ao meu lado durante essa jornada.

Agradeço, antes de tudo, à minha família, que sempre esteve presente em cada passo que dei. À minha mãe, Laurice, e ao meu pai, Cláudio Vander, por todo amor, suporte e pelos ensinamentos que me moldaram. À minha irmã, Emanuelle, e ao meu irmão, Gustavo, por serem parte essencial da minha vida. Sem vocês, nada disso seria possível.

À Rafaela, minha companheira maravilhosa, sou imensamente grata. Obrigada por cada palavra de incentivo, pelo acolhimento nos momentos difíceis, pelos elogios que me impulsionaram e pelas puxadas de orelha quando necessárias. Seu apoio foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Aos meus amigos Mike, Rodrigo, Mateus, Ingrid e Luís, obrigada por cada conversa, por todo suporte emocional e pela amizade incondicional. Ter vocês ao meu lado, tornou essa caminhada muito mais leve e significativa.

Agradeço também ao PET Mais Saúde, grupo que fez parte da minha trajetória desde o segundo período do curso. Foram quase três anos de aprendizados, desafios e conquistas ao lado de pessoas incríveis. Cada atividade, reunião e planejamento foi uma oportunidade de crescimento e troca, e sou muito feliz por ter compartilhado tudo isso com vocês. Um agradecimento especial à Juh Povh, nossa tutora excepcional, que sempre fez o melhor por nós. Ter tido contato com você fez toda a diferença na minha jornada.

Ao meu orientador, Welson Barbosa, meu mais sincero reconhecimento. Obrigada por acreditar em mim, por me guiar com paciência, por cada puxão de orelha e por cada elogio generoso. Desde o início, você enxergou meu potencial e me incentivou a seguir na educação. Sei que não poderia ter um orientador melhor.

A todas essas pessoas incríveis, minha eterna gratidão. Amo cada um de vocês e dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada e contribuíram para que este momento se tornasse realidade.

“Se eu não me definisse por mim mesma, seria
esmagada pelos fantasmas que outras pessoas têm sobre mim e
devorada viva”

(Audre Lorde)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso investiga como os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade são mobilizados no ensino de Ciências e Biologia, analisando suas relações com a produção de subjetividades e a reprodução ou contestação de normas hegemônicas. A partir de uma abordagem qualitativa e inspirada nos pressupostos da análise do discurso foucaultiana, o estudo dialoga com narrativas de professores e estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, além de analisar documentos oficiais como a BNCC e o PNE. O trabalho evidencia como o ensino de Ciências, historicamente atrelado a discursos biologizantes, pode tanto reforçar quanto desconstruir normas excludentes de gênero e sexualidade. A pesquisa também problematiza o avanço do conservadorismo político e religioso na educação brasileira, suas implicações na censura de debates sobre diversidade e a urgência de uma formação docente que considere a pluralidade de existências. Conclui-se pela necessidade de práticas pedagógicas sensíveis, éticas e inclusivas, que ampliem as possibilidades de reconhecimento e acolhimento no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Corpo. Gênero. Sexualidade. Subjetividade. Educação.

ABSTRACT

This undergraduate thesis investigates how discourses on body, gender, and sexuality are addressed in Science and Biology education, analyzing their relationship with the production of subjectivities and the reproduction or contestation of hegemonic norms. Based on a qualitative approach and grounded in Foucauldian discourse analysis, the study includes narratives from biology teachers and licentiate students, as well as an analysis of official documents such as the BNCC and PNE. The work highlights how Science education, historically rooted in biologizing discourses, can either reinforce or challenge exclusionary gender and sexuality norms. It also examines the rise of political and religious conservatism in Brazilian education, its role in censoring discussions on diversity, and the urgent need for teacher training that embraces the multiplicity of human experiences. The study concludes by advocating for ethical, inclusive, and sensitive pedagogical practices that foster recognition and acceptance within the school environment.

Keywords: Science Education. Body. Gender. Sexuality. Subjectivity. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESP – Escola Sem Partido / Escola Sem Homofobia

IES – Instituição de Ensino Superior

IST – Infecção Sexualmente Transmissível

LGBTQIAP+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e outras identidades

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PET – Programa de Educação Tutorial

PNE – Plano Nacional de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 Pressuposto.....	12
2.1 Objetivos Gerais	13
2.2 Objetivos Específicos.....	13
3 CAPÍTULO I	14
3.1 Percursos Metodológicos da Pesquisa	14
4 CAPÍTULO II.....	17
4.1 A Escola entre a Inclusão e a Exclusão.....	17
4.2 Corpo, gênero e sexualidade: construções sociais e relações de poder	20
4.3 Corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências e Biologia.....	23
4.4 Gênero e Sexualidade nas Políticas Educacionais: Análise das Abordagens na BNCC e no PNE.....	29
5 CAPÍTULO III	32
5.1 O Avanço do Conservadorismo Religioso e seus Impactos nas Políticas Educacionais Brasileiras	32
5.2 Reflexões sobre a Produção do Anormal na Perspectiva Foucaultiana	35
REFERENCIAS:	39
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DO GOOGLE FORMS.....	42

1 INTRODUÇÃO

O universo da pesquisa científica de base qualitativa se orienta pelo princípio de que não tem como separar o pesquisador de si próprio, da sua ontologia, da sua existência e da sua história de vida. Movida por essa ideia, inauguro estes escritos trazendo alguns entrelaçamentos entre a minha história de formação profissional e a escolha do objeto investigado. (Rodrigues, P.18, 2016)

A educação sempre foi mais do que uma escolha para mim; foi um chamado, uma herança que carrego com orgulho e gratidão. Sou a irmã mais velha de três irmãos e, desde cedo, entendi que a vida é feita de desafios e aprendizados. Minha mãe, professora de inglês, foi a grande inspiração que me guiou até aqui. Ela não só me mostrou o valor do conhecimento, mas também me ensinou que a educação é uma ferramenta poderosa para transformar vidas. Além disso, como a mais velha, sempre senti uma responsabilidade em ser um exemplo para meus irmãos. Sabia que minhas escolhas e atitudes influenciariam diretamente o caminho deles, e isso me motivou a buscar sempre o melhor, mesmo nos momentos mais difíceis.

Nasci no Norte de Minas Gerais, mas a vida me levou a morar em diversas cidades do estado ao longo dos anos. Essas mudanças constantes tornaram meu ensino fundamental um tanto conturbado, mas também rico em experiências. Conheci diferentes culturas, lugares e pessoas e, apesar das despedidas, a união da minha família sempre foi nosso porto seguro. Mas, para além das mudanças geográficas, minha infância e adolescência também foram marcadas por um processo silencioso de autodescoberta.

Foi nesse período que comecei a perceber que meus sentimentos e desejos não seguiam exatamente o que era esperado, fora da norma. Cresci sem muitas referências de possibilidades para além do que era considerado normativo, e o pouco que via, consideradas vezes, vinha carregado de preconceito e estereótipos. Durante tempos, tentei manter no meu reservado aquilo que sentia, buscando me encaixar em um padrão que parecia mais aceitável. Ainda assim, a internet se tornou um espaço onde, de forma discreta e segura, pude explorar novas perspectivas e compreender melhor a mim mesma.

Voltando ao foco para a minha educação regular, no ensino médio, finalmente me estabilizei em Uberlândia, onde concluí meus estudos. Durante esse período, meus pais sempre me incentivaram a ingressar na faculdade, e assim que terminei o ensino médio, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e passei para Engenharia Florestal. Na época, escolhi esse curso porque as engenharias eram vistas como carreiras de sucesso, mas as dificuldades financeiras me impediram de continuar. Decidi, então, fazer o ENEM novamente e passei para Artes Visuais, que sempre foi uma paixão minha. Durante essa fase, a obrigação de produzir arte me desgastou, e acabei deixando o curso. Mas foi também nesse período que, ao ingressar na universidade e me mudar para outra cidade, pude vivenciar minha sexualidade de forma mais livre, me permitindo viver experiências e relações sem a sensação de estar constantemente me escondendo.

Minha família sempre foi amorosa e compreensiva, e quando compartilhei com eles mais sobre quem eu sou, fui recebida com acolhimento. Rejeição ou preconceitos não observei, pois para eles, o mais importante era a minha felicidade. Mas, fora de casa, o receio ainda permanecia. No ambiente de trabalho, especialmente, sempre houve um medo silencioso de que minha identidade pudesse ser vista de forma negativa, que pudesse influenciar a forma como sou percebida profissionalmente. Esse receio vem de um histórico coletivo de invisibilização e estigma que muitas pessoas do movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais, Pansexuais, não binários e outras identidades (LGBTQIAPN+) enfrentam, e que, de alguma forma, esteve presente na minha trajetória.

Nesse caminho, depois de sair de Artes Visuais, um pouco decorrente também da pandemia, isso trouxe questionamentos sobre o que eu realmente queria para minha vida. Foi então que decidi tentar o ENEM mais uma vez e ingressei no curso de Ciências Biológicas - Licenciatura. Nessa nova fase, tive experiências enriquecedoras que me fortaleceram como professora e como indivíduo. No Programa de Educação Tutorial - PET Mais Saúde, desenvolvi habilidades acadêmicas e pedagógicas, e com meu orientador, professor Welson, tive os primeiros contatos com a docência. No sétimo período, assumi o desafio de dar aulas como professora substituta, enfrentando a ansiedade e o medo inicial. Lecionar Ciências para a EJA foi uma experiência maravilhosa, e logo depois, fui convidada a ensinar Física no presídio, onde aprendi que a educação é capaz de transformar realidades, mesmo nas condições mais adversas.

Ao longo dessa trajetória, percebo que meu percurso é atravessado por questões de corpo, gênero e sexualidade. Minha identidade como mulher bissexual não

está separada da minha formação como professora; ela permeia minha experiência acadêmica, minhas vivências profissionais e a maneira como me posiciono no mundo. Se, por um lado, precisei silenciar aspectos da minha identidade por medo do julgamento, por outro, a educação me proporcionou espaços de reinvenção e resistência. Hoje, entendo que minha presença em sala de aula também pode ser um espaço de acolhimento, de reconhecimento do outro e de convívio com esses diferentes como eu sempre me senti, de representatividade para estudantes que, assim como eu no passado, buscam se reconhecer e encontrar segurança em um mundo que nem sempre os compreende.

A docência é mais do que uma profissão para mim; é um compromisso com a formação de sujeitos, com a construção de um ensino mais inclusivo e com a possibilidade de ampliar olhares. Cada passo da minha jornada me trouxe até aqui, e sei que essa caminhada está apenas começando. O que me motiva é saber que posso fazer a diferença na vida dos meus alunos e alunas, assim como tantas pessoas fizeram na minha.

Portanto, este trabalho de conclusão de curso analisa a relação entre corpo, gênero e sexualidade no ambiente escolar, destacando como esses aspectos são construções sociais influenciadas por normas culturais e relações de poder. Isso porque a escola, enquanto espaço de socialização, pode tanto promover a inclusão e o reconhecimento das diferenças, quanto reforçar padrões normativos que marginalizam identidades dissidentes e as tornam subalternas. A partir das contribuições de teóricos como Michel Foucault e Guacira Lopes Louro, dentre outros, o estudo investiga como o ensino de Ciências e Biologia pode contribuir para a reflexão crítica sobre essas temáticas, superando abordagens meramente biológicas e abrindo espaço para discussões que valorizam a pluralidade de experiências.

Além disso, são analisadas as influências políticas e ideológicas que impactam a inclusão dessas pautas no currículo escolar, considerando as disputas em torno da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e os desafios enfrentados por educadores na abordagem desses conteúdos, algo que se agravou a partir de 2017 no Brasil. O trabalho enfatiza a necessidade de uma educação comprometida com a equidade de gênero, os direitos humanos e o respeito às múltiplas identidades, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e acolhedora, que reconheça as diferenças e o convívio com elas.

2 Pressuposto:

A escola, enquanto espaço de formação social, é um campo de disputa de normas que regulam corpos, gêneros e sexualidades. O ensino de Ciências, historicamente ancorado em discursos biologizantes e normativos, pode tanto reforçar padrões excludentes quanto servir como ferramenta de questionamento e desconstrução dessas normas, embora não o tenha feito até o início dos anos 2000 no Brasil. Dessa forma, este estudo parte do pressuposto de que a produção das subjetividades no ambiente escolar está diretamente atravessada por discursos científicos, políticos e culturais que consolidam ou desafiam padrões normativos de gênero e sexualidade.

2.1 Objetivos Gerais

Analisar como os discursos científicos, políticos, educacionais e culturais sobre corpo, gênero e sexualidade são mobilizados no ensino de Ciências, considerando sua relação com a produção de subjetividades e a reprodução de normas hegemônicas.

2.2 Objetivos Específicos

- a) Explorar as interseções entre corpo, gênero e sexualidade no campo do ensino de Ciências a partir de uma perspectiva pós-estruturalista;
- b) Problematizar a construção dos corpos como espaços de controle e docilização, considerando o papel da educação escolar na normatização ou contestação dessas regulações;
- c) Analisar a influência das políticas educacionais e das diretrizes curriculares (como a BNCC) na abordagem dessas temáticas, observando os efeitos das disputas ideológicas sobre a inclusão/exclusão do debate de gênero e sexualidade nas escolas;
- d) Investigar como professores de biologia e futuros professores da mesma área percebem e experienciam os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar, considerando resistências e possibilidades de transformação.

3 CAPÍTULO I

3.1 Percursos Metodológicos da Pesquisa

A escolha por uma abordagem qualitativa neste trabalho está ancorada no entendimento de que os processos educativos, especialmente aqueles que envolvem corpo, gênero e sexualidade, são atravessados por subjetividades, contextos sociais e relações de poder. Assim, não se trata de quantificar dados ou estabelecer verdades universais, mas de compreender sentidos, narrativas e experiências que emergem do cotidiano escolar. Como afirmam Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento da compreensão de fenômenos sociais, considerando a complexidade e a singularidade dos sujeitos envolvidos.

Nas ciências sociais como na educação, tanto o investigador quanto os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada. (GAMBOA, 2012, p. 45).

Para tanto, optei por desenvolver uma pesquisa baseada em entrevistas com graduandos(as) e professores(as) da Educação Básica, atuantes no ensino de Ciências. Esses profissionais foram convidados a compartilhar suas percepções, experiências e desafios ao abordar – ou não – os temas de corpo, gênero e sexualidade em sala de aula e em sua formação, através de um questionário dissertativo, disponibilizado no Google Forms. O formulário ficou disponível nos meses de fevereiro até março de 2024, para que os participantes respondessem, de forma espontânea. Obtivemos nove respostas, sendo duas de professoras e sete respostas dos graduandos(as). No campo de dados e análises, este trabalho parte de alguns fundamentos da análise do discurso (Fischer, 2001), que tem sua sustentação nos estudos de Foucault (2011). A partir das narrativas dos participantes trazemos um pouco da subjetividade do tema proposto.

A escolha por esse instrumento dialoga com a intenção de valorizar a voz dos sujeitos da pesquisa, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo. Como destaca Rodrigues (2016, p. 67), o conhecimento científico deve refletir a relação entre sujeito e objeto, indo além de uma abordagem puramente objetiva.

A construção metodológica desse trabalho se apoia na necessidade de reconsiderar os fundamentos da ciência tradicional na educação. Os referenciais teóricos

de Michel Foucault (2007; 2011) referente a discurso, corpo e controle, de Guacira Lopes Louro (1997; 2008) sobre sexualidade, gênero e educação, foram essenciais para compreender como os discursos produzidos no espaço escolar regulam corpos, subjetividades e identidades. A noção foucaultiana de que o poder circula e se exerce de forma capilar nas instituições, especialmente na escola, possibilitaram refletir sobre como os saberes científicos, podem reforçar normas e excluir vivências dissidentes.

Neste trabalho, a abordagem metodológica também é inspirada nos escritos de Rosa Maria Bueno Fischer (2001; 2021), que propõe uma escuta mais sensível, aberta ao imprevisível e ao inacabado, compreendendo a pesquisa como um movimento criativo e ético. Ao se aproximar de Foucault, Fischer (2001) afirma que “a análise do discurso é uma forma de desnaturalizar a educação, mostrando que os saberes pedagógicos não são neutros, mas atravessados por relações de poder e estratégias de normalização” (p. 30). A autora destaca que o discurso não apenas diz algo sobre o mundo, mas o produz – e é nesse ponto que a metodologia desta pesquisa encontra eco: na busca por compreender como os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade são produzidos, reproduzidos e, por vezes, resistidos na escola.

A análise do discurso, neste sentido, não pretende “dizer a verdade sobre o outro” (FISCHER, 2001), mas abrir possibilidades de compreensão, deslocamento e escuta. Como escreve Fischer (2021, p. 9), inspirando-se em Foucault: “o saber não é um estoque de informações acumuladas, mas uma forma de ordenar o mundo e de produzir efeitos sobre os sujeitos”. Essa compreensão permite que o trabalho se aproxime das experiências docentes não como dados a serem classificados, mas como narrativas que revelam tensões, silêncios e possibilidades no cotidiano escolar.

Ainda seguindo Fischer, a pesquisa pode se permitir ser também sensível, aberta ao fragmento, à dúvida e à arte. A autora propõe uma escrita que não busque apenas explicar, mas “experimentar sentidos” (FISCHER, 2021, p. 16), incorporando aspectos da estética, da literatura e da subjetividade ao ato investigativo. Tal perspectiva é especialmente potente quando pensamos nas temáticas aqui tratadas, que muitas vezes escapam das classificações rígidas e exigem abordagens mais flexíveis e afetivas.

A análise das entrevistas foi realizada com base em uma leitura crítica e interpretativa, ancorada na análise do discurso foucaultiana, buscando identificar como os professores enunciam, silenciam ou tensionam os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas. Esse processo não pretendeu esgotar significados, mas abrir possibilidades de compreensão sobre as formas como a escola lida

– ou se esquia – dessas temáticas. Além disso, o trabalho também se debruça sobre documentos oficiais da política educacional brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), compreendendo-os como dispositivos discursivos que não apenas orientam a prática pedagógica, mas também operam na produção de normas e exclusões. A escola, nesse contexto, é compreendida como um campo de disputas, no qual discursos hegemônicos sobre corpo, gênero e sexualidade são institucionalizados ou resistidos. A análise desses documentos se articula às reflexões de autores como Louro (1997) e Foucault (2007), para quem os currículos e políticas educacionais não são neutros, mas mecanismos reguladores que participam da constituição das subjetividades e da manutenção – ou ruptura – de determinadas normas.

Por fim, este trabalho metodologicamente se propõe a ser sensível à complexidade do tema e ao contexto atual, marcado por disputas políticas e simbólicas sobre o que pode ou não ser dito nas escolas. A pesquisa, assim, assume um posicionamento ético-político em favor de uma educação que reconhece a pluralidade de corpos e existências, apostando na escuta, na arte e na potência dos desvios como caminhos possíveis para o conhecimento.

4 CAPÍTULO II

4.1 A Escola entre a Inclusão e a Exclusão

A escola é um ambiente onde circulam diferentes indivíduos e suas experiências se manifestam nas mais diversas situações. Esse espaço se configura como um cenário de múltiplas relações, marcadas pela diversidade e pela constante transformação, embora a escola insista em permanecer tradicional e resistente a mudanças. Nela, as interações interpessoais influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, como afirma Fischer (2001; 2021), seja nas trocas entre alunos e o conteúdo, nas relações entre os próprios estudantes ou no diálogo entre aluno e professor. Esses vínculos fortalecem a afetividade necessária para a construção de uma educação mais colaborativa, rompendo barreiras de idade e tempo, ao colocar todos como aprendizes que ensinam e aprendem a partir de suas vivências.

Dentro desse contexto, diferentes histórias de vida se entrelaçam, formando um ambiente plural, onde a diversidade é essencial para a formação de cidadãos capazes de interagir em distintas situações, tanto individuais quanto coletivas. A vida se externaliza e se completa na diferença. No entanto, apesar de ser um espaço que reflete a pluralidade, a escola também tende a reproduzir padrões socialmente estabelecidos, muitas vezes excluindo aquilo que foge às normas convencionais, às normatividades e às expectativas de uma sociedade ajustada a um padrão esperado.

Assim, o ambiente escolar pode potencializar preconceitos, intolerância e exclusão, especialmente em relação a grupos marginalizados que não se encaixam no modelo dominante, como no caso das questões de gênero e sexualidade, que são foco desta investigação. Em uma sociedade que privilegia a heteronormatividade como referência para a expressão da sexualidade de gênero, aqueles que possuem uma orientação sexual diferente desse padrão enfrentam desafios e dificuldades, sendo frequentemente vistos como transgressores, subalterno, não legitimados. Além disso, são raros os espaços para que a diversidade sexual seja discutida de forma aberta e reflexiva nos ambientes formais de ensino e por quê? Nos últimos anos, por quase uma década, houve um encurtamento e restrição ainda maior a esse campo.

Diante disso, a escola se torna um espaço contraditório: ao mesmo tempo em que deve ser um local de inclusão, respeito à diversidade e acesso democrático ao conhecimento, também pode ser um ambiente de sofrimento e violência para aqueles que não se enquadram nos padrões normativos de gênero e sexualidade. Esses indivíduos

frequentemente sofrem ataques à sua autoestima e enfrentam dificuldades para construir suas trajetórias sociais e profissionais (SILVA, 2013). Isso evidencia que as relações sociais no ambiente escolar estão baseadas na “hierarquização de corpos” (FOUCAULT, 2007), ou seja, na imposição de normas sobre o que é considerado adequado para homens e mulheres com base no sexo biológico, ignorando as diferentes identidades de gênero e expressões da sexualidade que coexistem nesse espaço.

Nesse cenário, torna-se essencial discutir as questões de gênero e sexualidade no ensino de ciências e na formação docente tanto inicial quanto continuada. Como destaca Silva (2010, p. 15), é fundamental refletir sobre a diversidade presente no ambiente escolar e não há como fugir disso porque elas estão lá todo dia sendo invisibilizadas e/ou hiper visibilizadas por diferentes tecnologias de controle e docilização (FOUCAULT, 2007), nas vozes dos estudantes, mesmo não reconhecendo suas vivências. Diante dessa contradição, a prática docente tem um papel central na construção de uma escola mais justa, baseada no respeito, na equidade e na valorização das diferenças, a partir de seu reconhecimento (LOURO, 2008).

Mas como isso ocorre na dinâmica escolar? A escola ocupa um papel central na regulação dos corpos e na transmissão de normas sociais. Mais do que um espaço de ensino e aprendizagem, ela também atua como um dispositivo disciplinar que molda comportamentos e subjetividades. Michel Foucault (2007) argumenta que as instituições sociais exercem um papel fundamental na docilização desses corpos, estabelecendo padrões de conduta e disciplinamento através de mecanismos sutis de controle, escolas, hospitais, cadeias e família. Para Louro (2008), no contexto escolar, essa regulação se manifesta de diversas formas: na organização do espaço físico, na imposição de regras de comportamento e na delimitação dos saberes que podem ou não ser discutidos.

A escola, ao mesmo tempo em que se propõe a garantir a aprendizagem e a socialização, também desempenha a função de ajustar e normatizar os sujeitos, garantindo que se enquadrem em padrões hegemônicos. Dessa forma, as crianças devem seguir regras específicas, e os professores assumem a responsabilidade de manter a disciplina e o enquadramento desses corpos estudantis (FOUCAULT, 2007). Isso significa que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também define quais são os modos aceitáveis de ser e estar no mundo, afirma Louro (2008).

Para a autora, a instituição escolar é uma ferramenta que assume o papel de promover uma prática composta de atitudes nas quais o controle do corpo é usado diariamente. Ela tem como objetivo garantir a aprendizagem do conhecimento e assegurar

a socialização do indivíduo dentro daquilo que ela espera, mas vai muito além disso. Sendo assim, as crianças precisam seguir regras específicas, e os professores assumem o papel de docilizar esses corpos (FOUCAULT, 2007). Portanto, a função no âmbito escolar não é somente transmitir o conhecimento necessário para a cidadania. Cidadania no sentido de cumprir um tradicionalismo exigido na matriz curricular, que atende ao que se espera para formar sujeitos ajustados e aceitos na sociedade, enquadra, ajusta, classifica, cladequina ou legitima (SANTOS, 2016).

Silva (2013) discute como a escola categoriza, classifica e atribui valores aos indivíduos, determinando quem está apto a avançar e quem deve permanecer estagnado. Esse processo de normalização reforça hierarquias e molda subjetividades, funcionando como um dispositivo que estrutura desigualdades sociais, especialmente no que diz respeito a gênero e sexualidade (FOUCAULT, 2007)

A regulação dos corpos na escola está intimamente ligada às normas de gênero e sexualidade. A partir de um padrão heteronormativo, a instituição educacional reforça expectativas sobre como meninos e meninas devem se portar, vestir-se e interagir (LOURO, 2008). Indivíduos que fogem dessas normas enfrentam processos de exclusão e marginalização. A invisibilização da diversidade de gênero e sexualidade dentro da escola reflete uma tentativa de manter a ordem e o controle sobre os corpos e as subjetividades, perpetuando uma cultura de silenciamento e opressão, diz a autora, coadunando com Foucault (2007).

Para Foucault (2004), a escola é uma ferramenta de controle social que, legitimada pela família e pelo Estado, busca formatar corpos de acordo com o que é socialmente aceito, visando uma sociedade normativa, padronizada, reprodutivamente viável e dentro da norma. Esse controle é exercido por meio da disciplina, da avaliação constante e da imposição de normas de comportamento, criando sujeitos que se adequam às expectativas de gênero e sexualidade predominantes.

Relacionada a esse controle, a perspectiva da medicina higienista discutida por Foucault (2007) nos permite entender como a escola se insere em um contexto histórico de regulação dos corpos. O discurso higienista surge como uma prática biopolítica que estabelece padrões de saúde e conduta, determinando o que é considerado um corpo normal ou desviante, afirma o autor. Na escola, essas normas são reproduzidas através da gestão dos corpos, da imposição de padrões de higiene, comportamento e desempenho e tem na biologia o braço dessas ações e intensões. Assim, a medicina higienista não apenas ditava e dita diretrizes de saúde, mas também serve como um

mecanismo para reforçar normas de gênero e sexualidade, legitimando práticas de exclusão e disciplinamento dentro do ambiente escolar.

Contudo, é importante destacar que, apesar dessa tentativa de controle, a escola também pode ser um espaço de resistência. Como apontam Butler (2017) e Louro (2000), as normas de gênero e sexualidade são constantemente desafiadas pelos sujeitos que as vivem, criando fissuras nos discursos hegemônicos e abrindo espaço para a pluralidade de experiências.

A escola, enquanto espaço de formação, desempenha um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que pode ser um ambiente de inclusão e acolhimento, também reproduz e reforça padrões normativos que excluem aqueles que não se encaixam nas expectativas hegemônicas de gênero e sexualidade. O controle sobre os corpos e a regulação das identidades desejadas e preterida fazem parte do seu funcionamento, mas também encontram resistência e desafios constantes. Mas, vale reforçar que a escola não é única nesse processo de enquadramento. A sociedade está totalmente comprometida com essa formatação do que se espera dos corpos.

4.2 Corpo, gênero e sexualidade: construções sociais e relações de poder

O corpo, o gênero e a sexualidade são elementos fundamentais na construção social dos indivíduos, sendo constantemente moldados por normas culturais, históricas e políticas. Essas categorias não são meramente biológicas, mas sim construções sociais que refletem as relações de poder e as dinâmicas de identidade presentes em cada sociedade. A partir dessa perspectiva, é possível compreender como o corpo se torna um campo de disputa, onde as identidades de gênero e as orientações sexuais são negociadas, contestadas e, muitas vezes, marginalizadas como ajuda reforçar Foucault (2007).

Assim, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo investigar de que maneira as categorias de corpo, gênero e sexualidade são construídas socialmente e como influenciam as práticas educativas e as relações dentro da escola. Para isso, dialoga com as contribuições de Michel Foucault, Guacira Lopes Louro e outros teóricos que abordam essas temáticas. Uma das inquietações que atravessa esta pesquisa diz respeito ao modo como, na escola da segunda metade da terceira década do século XXI, professores têm sido pressionados a silenciar-se diante dessas questões. Mas será que é realmente possível ignorá-las? De que forma as compreensões sobre o corpo podem nos ajudar a enfrentar esse cenário?

O corpo é uma instância que está entre a natureza e a cultura, sendo assim, ele vai sofrer intervenções de acordo com o estilo de vida dos indivíduos e da sociedade em que ele se encontra. O corpo também funciona como uma representação visível e imediata da identidade dos sujeitos, por isso a sociedade impõe e vigia as normas de comportamento sobre o mesmo (SÁ, 2016, p. 10).

Essa vigilância social sobre o corpo é especialmente evidente quando surgem sujeitos que desafiam as normas de gênero e sexualidade, como os cisheterodissidentes. Somam-se a estes, os que estão em alguma instância fora da expectativa imposta a cada um. Esses sujeitos são frequentemente julgados e marginalizados, pois suas existências questionam a ordem social estabelecida. Por ser assim, entram no campo da subalternia e do demérito.

Assim, consideremos que a construção social do corpo está intimamente ligada às questões de gênero e sexualidade a todo tempo e em todas as instancias, útero, família, infância, escola, sociedade. "O gênero institui a identidade do sujeito, assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo" (LOURO, 1997, p. 8). Essa afirmação reforça a ideia de que o gênero não é uma categoria fixa ou essencial, mas sim uma construção social que se articula com outras dimensões da identidade que são múltiplas e fluidas, sendo constantemente reconfiguradas a partir das interações sociais e dos discursos culturais.

Foucault (2007) também discute a sexualidade como uma construção social, argumentando que ela é regulada por discursos que produzem "verdades" sobre o que é considerado normal ou desviante. Ele afirma que "a sexualidade é uma invenção social, produzida por discursos que regulam, normalizam e instauram saberes" sendo uma invenção do ocidente (FOUCAULT, 2007, p. 45). Essa perspectiva desafia a noção de que a sexualidade é uma característica natural e imutável, destacando como ela é moldada por normas sociais e relações de poder.

Assim, consideremos que "o corpo é o lugar onde o poder se exerce de forma mais direta e imediata" (FOUCAULT, 2007, p. 25). Essa ideia sugere que ele não é apenas uma entidade biológica como os saberes acadêmicos científicos e rígidos nos levam a pensar, mas um espaço onde as normas sociais são impostas e internalizadas. Sobre o poder que incide sobre esse corpo e o ajusta, Foucault (2007) destaca que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, criando normas e padrões que regulam o comportamento dos indivíduos. No contexto do gênero e da sexualidade, isso significa

que a heteronormatividade é imposta e naturalizada, marginalizando aqueles que não se enquadram nesses padrões.

Para Santos (2016), naturalização é um conceito importante ao pós-estruturalismo, uma vez que permite localizar e entender que o termo tem o sentido de nos fazer reconhecer que muito do que o discurso produz nos corpos e na sociedade, pode passar a ser percebido como algo que já nascemos como parte de nós. Na realidade nada mais é do que fruto de um discurso cheio de vontade de verdade, agregado a subjetividade de cada um, não tendo nada de natural.

Nesse caminho, Louro (1997) problematiza a relação entre gênero e sexualidade, apontando que essas categorias estão interligadas, mas não são sinônimos. Ela afirma que "as identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente" (p. 9). Essa confusão entre gênero e sexualidade é frequentemente utilizada para justificar normas sociais que marginalizam aqueles que não se enquadram nos padrões heteronormativos. Logo, questionamos como não levar esse debate a adolescentes na escola, cujos conceitos de si, estão consideradas vezes contrários ao que seus corpos foram ajustados.

Consideremos que no contexto da educação essas construções sociais têm implicações profundas. A escola é um espaço onde as normas de gênero e sexualidade são reproduzidas e internalizadas, reforçadas, apresentadas de forma rígida e fixa em diferentes campos do saber, como já afirmado. Como aponta Louro, "a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças entre alunos, mostrando-se 'indiferente ao diferente', em relação aos estudantes homossexuais, bissexuais ou transgêneros" (LOURO, 2008, p. 67). Essa indiferença em diferentes vezes se traduz em discriminação e violência, reforçando os estereótipos de gênero e marginalizando aqueles que não se enquadram nos padrões heteronormativos.

A teoria *queer*, que emerge como uma crítica à lógica binária e heteronormativa, argumenta a autora, oferece uma perspectiva importante para entender essas questões. Segundo Louro (1997), a teoria *queer* "problematiza a lógica binária e com seus efeitos. Como proposta, a pedagogia *queer* não quer simplesmente estimular uma atitude de respeito ou tolerância à identidade homossexual" (LOURO, 2015, p. 108). Em vez disso, ela busca desconstruir as categorias que definem a sexualidade e o gênero, questionando as normas sociais que marginalizam aqueles que não se enquadram nos padrões dominantes.

Assim, a análise do corpo, do gênero e da sexualidade como construções sociais evidencia como essas categorias são constantemente moldadas por relações de poder e normas culturais. Assim, as reflexões de Foucault (2007; 2011) e Louro (1997) permitem compreender a necessidade de questionar padrões normativos e problematizar as dicotomias e as normas heteronormativas, possibilitando abrir espaço para uma abordagem educacional que valoriza as múltiplas identidades e experiências. Diante de al desafio, um debate do tema dentro da biologia, a partir de um educador bem estruturado teoricamente, seria um bom caminho.

4.3 Corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências e Biologia

O ensino de Ciências frequentemente está associado ao saber biológico e técnico-científico, o que erroneamente atribui a ela uma suposta neutralidade e validade absoluta, fazendo com que seja vista como uma área alheia às influências das estruturas sociais e dos contextos culturais.

Dessa maneira, a visibilidade e a legitimidade do ensino, da veiculação do conhecimento biológico, acontecem por um processo de “imitação”, “tradução” do status de cientificidade das ciências de origem que, em regra geral, longe estão de pensar o conhecimento como produção cultural. Somada a essa tradução/imitação, há a crença de que a ciência é o meio privilegiado de “desvelar a realidade” do mundo (SILVA; CECILLINI, 2010, p. 03).

A Biologia escolar pode exercer um papel fundamental na construção da cultura e nos processos de subjetivação humana, conforme destacam Silva e Cecillini (2010), embora essa seja uma luta recente após sequencias de críticas ao seu papel de braço da medicina higienista historicamente. O corpo, nesse contexto e novo desenho, emerge como uma dimensão pedagógica essencial no ensino da disciplina, estando intrinsecamente ligado a conceitos como raça, gênero e sexualidade. Dessa forma, como apontam os autores, torna-se evidente o desafio de desnaturalizar o conhecimento biológico e científico, demonstrando que eles são fruto de construções históricas e sociais, e não meramente neutros ou imutáveis (SILVA; CECILLINI, 2010). Referente ao que futuros professores de biologia ainda em formação podem vivenciar, algumas questões podem ser percebidas no recorte de fala que segue.

Acredito que no Brasil mesmo aqueles profissionais da educação que são experientes e com muita bagagem e bom currículo, conhecem pouco sobre corpo, gênero e sexualidade e mesmo quando conhecem, nunca falam sobre isso, mesmo implicitamente. Não observo nenhum tipo de problema futuro sobre abordar tais assuntos em sala de aula com os alunos do ensino básico. Em muitos contextos parece que os

adultos têm mais problemas com o tema corpo, gênero e sexualidade do que jovens e crianças. (Resposta de um estudante de licenciatura em Ciências Biológicas em IES pública 01)

Ao considera a narrativa, fica evidente que houve uma falha histórica na formação de professores de biologia no Brasil. E, mesmo a experiência com a docência os habilitou a adentrar no tema. No fragmento *“muita bagagem e bom currículo, conhecem pouco sobre corpo, gênero e sexualidade”* nos dão sinais dessa afirmativa. Outro dado que confirma isso está no fragmento *“nunca falam sobre isso, mesmo implicitamente”*. Uma outra questão é que colocaremos aqui como um questionamento vem do fragmento *“parece que os adultos têm mais problemas com o tema”*. Santos et al (2020) vai nos dizer que lidar com questões de sexualidade e gênero é algo velado na família, na escola e por isso, nunca nos sentimos seguros a debater o tema. Mas, a escola pode romper com isso. O ensino de biologia pode ressignificar isso.

Nesta mesma linha de raciocínio, um outro fragmento de fala, de outro participante, nos descreve o seguinte *“Vejo que a comunicação viabiliza muitos caminhos. A sexualidade, gênero e o corpo são extremamente pessoais, desta forma vejo que devemos abordar de forma a conscientizar os alunos sem sermos invasivos com suas vidas e escolhas”*. A resposta ao questionamento feito, está aí, a partir de uma *“comunicação [que] viabiliza muitos caminhos”*. Certamente que o limitador está no fato de tratar-se de tema *“extremamente pessoais”*. Mas como proceder? *“conscientizar”* fugir a ações de cunho *invasivos*”, reconhecendo as diferenças e convivendo com elas. *“escolhas”*, sim, esse é o caminho para professores de biologia.

Nesse caminho de entendimento, a conexão entre corpo, gênero e sexualidade com o Ensino de Biologia ocorre quando esse campo se apresenta como um meio viável para a exploração dos conteúdos, especialmente aqueles relacionados à saúde, como a anatomia humana e a reprodução. No entanto, restringir-se apenas a essas abordagens limita as práticas educativas a uma perspectiva puramente biológica e cientificista, impossibilita a ampliação para outras visões e ignora o fato de que os corpos estão inseridos em contextos históricos, culturais, sociais e afetivos. Mas como perceber, entender e dar sentido a essa crítica do ensino de biologia? o caminho a esse entendimento vem de uma análise criteriosa de como a medicina higienista se inseriu na escola e nesse ensino.

Inicialmente, consideremos que a resistência à inclusão das discussões sobre Gênero e Sexualidade ainda persiste, impulsionada por um sistema normativo

heteronormativo que impõe regras e regula comportamentos (Foucault, 2007), como já afirmamos. Esse sistema parte da crença equivocada de que a escola incentivaria práticas sexuais ou promoveria uma ideologia de gênero. Contudo, é essencial compreender que a sexualidade de um indivíduo não se resume a aspectos biológicos. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O documento assim define:

A sexualidade pode ser entendida como uma dimensão central do ser humano que inclui: compreensão e relacionamento com o corpo humano, vínculo emocional, amor, sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, intimidade sexual, prazer e reprodução. A sexualidade é complexa e incluem dimensões biológicas, sociais, psicológicas, espirituais, religiosas, políticas, legais, históricas, éticas e culturais que evoluem ao longo da vida. (UNESCO, 2019, p. 17).

No ambiente acadêmico, observa-se que os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas ainda negligenciam ou abordam de forma superficial as questões socioculturais associadas ao corpo, gênero e sexualidade (SANTOS, 2015). O currículo, peça essencial para discussões políticas e culturais, frequentemente é percebido de maneira rígida e burocrática. Maknamara (2011) aponta que, circulam-se pelos espaços escolares, diversos discursos que tratam o currículo como uma grade estruturada por legislações e diretrizes técnicas sem considerar a sua potencialidade como instrumento de transformação social.

A partir dessa constatação, torna-se evidente que o problema não está apenas na ausência do tema, mas na forma como ele é tratado: limitado a uma abordagem normativa e técnica, sem articulação com as dimensões subjetivas e sociais da sexualidade, do corpo e das identidades de gênero. A formação inicial, ao não explorar estruturalmente essas questões, produz identidades de professores inseguros e pouco preparados para mediar discussões que envolvam diversidade e pluralidade. No recorte de fala a seguir temos essas questões evidenciadas.

Atualmente ainda existe um grande tabu sobre a abordagem de temas relacionados a corpo, gênero e sexualidade. Mesmo com um repertório de experiências e estudos na área, sinto que posso ter sim algum receio dessa abordagem durante uma possível prática docente.
Um dos principais desafios que antecipo ao tratar de questões complexas com futuros alunos é lidar com a diversidade de conhecimentos prévios, interesses e contextos socioculturais presentes em sala de aula. Além disso, temas polêmicos ou que envolvem crenças pessoais, podem gerar resistência ou conflitos.

Creio que para superar essas necessidades eu preciso de investimento pessoal no desenvolvimento de habilidades de comunicação, mediação de conflitos e planejamento de aulas interdisciplinares e significativas, que conectem o conteúdo científico à realidade dos alunos. (Resposta de um estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas em IES pública 02)

Os fragmentos de fala acima evidenciam uma tensão comum entre a teoria aprendida na universidade e a prática futura a ser experienciada em sala de aula. Ainda que a estudante demonstre domínio do tema e preocupação com a relevância da discussão, ela revela insegurança, que aparece no trecho “*sinto que posso ter sim algum receio dessa abordagem*”. Esse receio está vinculado não à falta de conhecimento, mas à ausência de estratégias didáticas e formativas que deem suporte à mediação de conflitos e ao diálogo com diferentes contextos socioculturais — algo que a formação inicial pouco contempla.

No fragmento a seguir é possível apontar para um ponto crucial: a diversidade em sala de aula, mencionada como “*diversidade de conhecimentos prévios, interesses e contextos socioculturais*”. Essa diversidade, em vez de ser tratada como potência pedagógica, acaba sendo vista como um desafio que demanda esforço individual e emocional. Isso reforça o argumento de Santos (2015), que aponta para a urgência de romper com a lógica que vincula exclusivamente o ensino da sexualidade à dimensão biológica.

Devido à proximidade com temas como sistema reprodutor, morfologia, fisiologia e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), a discussão sobre sexualidade tem sido tradicionalmente atribuída aos professores de Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio, afirma Santos (2015). Essa exclusividade reforça a associação entre sexualidade e biologia, perpetuando estereótipos e normas. Como consequência, os currículos continuam a validar uma única forma legítima de expressão sexual e de identidade de gênero, limitando o reconhecimento de outras vivências, reforça o autor.

O que se observa, portanto, é que mesmo o avanço em políticas públicas e a ampliação dos debates acadêmicos que ainda não foram suficientes para transformar a realidade da formação docente. O recorte de fala, ao descrever que o “*investimento pessoal no desenvolvimento de habilidades de comunicação, mediação de conflitos e planejamento de aulas interdisciplinares e significativas*”, traz uma resposta possível. No entanto, essa solução não pode ser pensada como responsabilidade individual. É preciso que os cursos de licenciatura assumam o compromisso de formar educadores críticos,

preparados para trabalhar com temas sensíveis de maneira ética, acolhedora e transformadora. Isso implica compreender o currículo como espaço político de disputa e resistência, e não como um conjunto de conteúdos a serem cumpridos.

Segundo Carvalho (2018), os avanços e retrocessos na consolidação da Educação para os Gêneros e Sexualidades e o respeito à diversidade sexual e reprodutiva, foram influenciados por discursos que recorrem a explicações biológicas para justificar normas de gênero e padrões de comportamento. Esse discurso sustentou práticas que buscaram, ao longo do tempo, ajustar os indivíduos a padrões heteronormativos, por meio de regulamentações higienistas baseadas na genética.

Assim, consideremos que as tentativas de censura e controle dessas discussões nas escolas não impactam apenas estudantes, professores e gestores, mas também as próprias diretrizes educacionais, políticas curriculares e narrativas midiáticas e sociais. Lopes, Oliveira e Oliveira (2018) destacam que essas questões permeiam múltiplos níveis da estrutura educacional, sendo atravessadas por discursos políticos, midiáticos, religiosos e familiares.

Portanto, consideremos que nesse século XXI, as abordagens convencionais no Ensino de Ciências e Biologia ainda sustentam a regulação e padronização da sexualidade, promovendo uma visão homogênea e excludente. Como apontam Santos, Martins e Silva (2021), a estrutura curricular reforça a binarização dos gêneros e a normatização das identidades: "[...] na produção de elementos que buscam a homogeneização, regulação e neutralidade, perpetuando representações fixas e universalizadas da sexualidade e do gênero." (p. 327).

Isso porque a linguagem dominante nos condiciona a interpretar os corpos por meio de uma ótica biológica e médica, desconsiderando outras formas de atribuir significados às identidades. Esse fenômeno contribui para a invisibilização de diferentes experiências de existência. Assim, os corpos são moldados por normas de gênero que controlam e subjetivam a experiência individual e Foucault (2007) vai dizer da contravenção e do flerte desses corpos. Quando o autor nos descreve as resistências e as rotas de fuga, ele nos permite entender, como existe a rigidez para o corpo e a contravenção do corpo ao se reinventar, fugindo as normas.

Quanto as instâncias de regulamentação, vale considerar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao incluir a sexualidade no ensino de Ciências, possibilitou uma abordagem mais ampla e integrada, indo além da simples transmissão de informações sobre anatomia e reprodução. O documento destacou que os estudantes

devem “compreender e valorizar a diversidade de formas de vida, reconhecendo a importância da sexualidade como uma dimensão humana que envolve afetos, emoções e relações sociais” (BRASIL, 2017, p. 327). Mas como os direcionamentos desses documentos tem sido possível de ser entendido mediante toda uma política de negação do debate na escola?

Essa perspectiva se alinha à visão de Santos (2016), que defende uma educação sexual pautada no reconhecimento das vivências dos alunos e na promoção de uma reflexão de cuidado de si sobre normas de gênero e sexualidade, dizendo não ao que é imposto. Que por sua vez, se relaciona com o seguinte relato.

“Fazer uma disciplina e ter um professor que discuta sexualidade e gênero na faculdade ajuda em muitas coisas. Mas uma delas é fundamental: nos dá base para abordar esses temas na escola, com os alunos, sem tabus. A gente se sente autorizado, seguro para entrar no assunto sem tantos receios. Eu penso que todo professor deveria ter uma formação assim, que também permitisse tratar seus próprios conflitos, superar suas inseguranças e bloqueios pessoais, para que o caminho ficasse mais limpo ao lidar com os adolescentes, sem julgamentos. Para mim, essa experiência foi determinante até para eu me compreender melhor. Me ajudou a ser mais sensível com os alunos.” (Professora de ciências na rede pública de Ensino)

A fala dessa professora em exercício, evidencia o impacto direto da formação inicial na prática docente. Ela destaca que a vivência universitária foi essencial para desenvolver a segurança necessária ao tratar de corpo, gênero e sexualidade com os estudantes. A expressão “*a gente se sente autorizado*” revela como o apoio institucional e o respaldo acadêmico são fundamentais para que professores se posicionem com firmeza e tranquilidade diante de temas que, historicamente, são cercados por tabus.

A professora também propõe uma formação que acolha os conflitos pessoais do educador, reconhecendo que não se trata apenas de conteúdo, mas de vivência e sensibilidade. A ideia de “*superar suas inseguranças e bloqueios pessoais*” inspira-nos a considerar a necessidade de elaborar os próprios valores e inseguranças para que seja possível construir um espaço pedagógico livre de julgamentos. Nesse ponto ecoa o que Santos (2016) chama de “*cuidado de si*” — um movimento de autorreflexão que permite ao professor atuar de forma ética, sensível e transformadora.

O recorte “*me ajudou a ser mais sensível com os alunos*” é especialmente potente, pois aponta para uma docência que não se limita ao ensino de conteúdos, mas se fundamenta na escuta, no acolhimento e na construção de relações pedagógicas respeitadas. Ou seja, a formação em gênero e sexualidade foi determinante não só para o

trabalho com os adolescentes, mas também para a construção de uma profissional mais consciente de si e do outro. Mas esse foi um longo e histórico movimento.

4.4 Gênero e Sexualidade nas Políticas Educacionais: Análise das Abordagens na BNCC e no PNE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) marcaram o primeiro esforço institucional para incluir sistematicamente discussões sobre sexualidade no ambiente escolar. Desenvolvidos por equipes multidisciplinares, esses documentos oficiais propuseram a "Orientação Sexual" como tema transversal, a ser trabalhado de forma integrada em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 1997). Essa iniciativa emergiu num cenário de transformações legais e compromissos internacionais: a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e as diretrizes estabelecidas nas Conferências do Cairo (1994) e Pequim (1995).

Estes últimos eventos globais estabeleceram metas relacionadas à igualdade de gênero, direitos reprodutivos, combate à violência contra mulheres e promoção da participação feminina em todas as esferas sociais - compromissos que o Brasil assumiu oficialmente. Nos PCNs, a Orientação Sexual propunha tratar de dimensões como o conhecimento corporal e fisiológico, relações de gênero e papéis sociais, respeito à diversidade e combate a discriminações e estereótipos.

Conforme análise de Ribeiro (2013), essa abordagem buscava tratar a sexualidade a partir de "uma perspectiva didático-científica", englobando desde aspectos biológicos até questões de cidadania e direitos. Entretanto, como apontam críticos, a implementação esbarrou na falta de formação docente e investimento governamental contínuo. O início do século XXI trouxe novas perspectivas, especialmente durante os governos Lula (2003-2011), quando políticas como o Brasil sem Homofobia e o Projeto Escola Sem Homofobia (ESP), firmados pelo MEC com algumas ONGs, buscaram enfrentar a LGBTfobia nas escolas.

O ESH propunha não apenas a capacitação de professores para abordar temáticas de gênero e sexualidade, mas também a produção e distribuição do chamado Kit Anti-Homofobia (pejorativamente apelidado de kit gay) nas escolas públicas brasileiras. Essas iniciativas, embora alvo de intensos debates, representaram tentativas de atualizar a abordagem sobre diversidade sexual no ambiente educacional, refletindo demandas históricas dos movimentos sociais brasileiros.

Desenvolvido ao longo de dois anos, o Kit seria composto por um conjunto de materiais didáticos incluindo: Boletins (Boletins Escola sem Homofobia), cartaz de divulgação, carta de apresentação para gestores/as e educadores/as, Caderno (Escola sem Homofobia) e Recursos Audiovisuais: Medo de Quê? Boneca na Mochila, Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade. (OLIVEIRA JÚNIOR e MAIO, 2017, p. 133).

Durante a apresentação do material, a postura irônica e confrontadora do então Secretário de Educação, André Lázaro, em seu discurso aos parlamentares e representantes das organizações envolvidas na produção do kit, acabou por inflamar oposições políticas e setores da sociedade civil contra a implementação do Kit Anti-Homofobia. Esse episódio desencadeou uma intensa repercussão midiática – tanto no ambiente digital quanto na televisão – que alertava a população sobre os "riscos" do material educacional do MEC supostamente promover relações homoafetivas.

Mesmo sem ter acesso ao conteúdo real do kit, muitos cidadãos reproduziam o discurso dos parlamentares, propagando a falsa ideia de que o material "ensinava as pessoas a se tornarem homossexuais" (FURLANI, 2011a). Apesar do significativo investimento de R\$ 1,8 milhão na elaboração dos recursos didáticos, realização de pesquisas, organização de seminários e capacitação de professores, o governo federal recuou diante das pressões e cancelou a distribuição. A presidente Dilma Rousseff justificou a decisão alegando que "não cabe ao Estado fazer propaganda de opções sexuais" (FURLANI, 2011b).

Padrão semelhante de resistência ocorreu durante a elaboração da BNCC, quando setores ultraconservadores e a bancada evangélica no Congresso conseguiram eliminar as referências a gênero e orientação sexual do documento final, evidenciando os persistentes desafios na abordagem desses temas nas políticas educacionais. Na BNCC, a abordagem da sexualidade nas Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental restringe-se à perspectiva biológica e reprodutiva:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2018, p. 325)

O documento inclui, entre as habilidades de Ciências para o 8º ano, a capacidade de "Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)" (BRASIL, 2018, p. 347).

Contudo, a mera enumeração dessas dimensões não é acompanhada por qualquer desenvolvimento conceitual que esclareça seu significado ou aplicação pedagógica.

5 CAPÍTULO III

5.1 O Avanço do Conservadorismo Religioso e seus Impactos nas Políticas Educacionais Brasileiras

O negacionismo e as tentativas de censura em relação ao ensino de questões de gênero e sexualidade nas escolas representam um desafio significativo para a educação científica, pois minam a promoção de uma formação crítica, baseada em evidências, essencial para uma sociedade democrática e inclusiva. Esses fenômenos, ao distorcerem ou ocultarem informações fundamentadas em estudos científicos e pesquisas, impedem que os estudantes tenham acesso a uma educação integral e imparcial, necessária para o entendimento da complexidade das questões de gênero e sexualidade. (Resposta de um estudante de licenciatura em Ciências Biológicas em IES pública 03)

A educação científica tem o papel crucial de fornecer aos alunos as ferramentas para pensar de maneira analítica e crítica sobre o mundo ao seu redor, além de promover o respeito pela diversidade. No entanto, quando questões de gênero e sexualidade são tratadas com negação ou censura, cria-se um ambiente no qual a ciência é distorcida ou suprimida em nome de ideologias. Isso pode resultar em uma visão de mundo que não se alinha com os avanços das ciências sociais, biológicas e psicológicas, que reconhecem a diversidade humana, incluindo as múltiplas identidades de gênero e orientações sexuais. (Resposta de um estudante de licenciatura em Ciências Biológicas em IES pública 05)

Iniciamos este tópico com um recorte de fala que funciona como uma epígrafe, devido ao significado que carrega para este debate e para o contexto atual vivido no Brasil. Fala um pouco do cenário político contemporâneo de nosso país, que tem sido marcado não apenas pelo crescimento do conservadorismo político, mas também pela ascensão do fundamentalismo religioso como força atuante no Estado. O sentido dado aos pequenos recortes de frase como “*minam a promoção de uma formação crítica*”, “*distorcerem ou ocultarem informações*”, “*complexidade das questões de gênero e sexualidade*” nos mostram como a sociedade, as famílias e demais influências atuantes tem cedido a um discurso contra o direito de identidades que não se ajusta ao esperado.

Os recortes “*visão analítica e crítica sobre o mundo*” e “*gênero e sexualidade são tratadas com negação ou censura*” tem bastante significado mediante o que temos enfrentado no Brasil nessa terceira década do século XXI. Sim, temos vivido tempos de luta pelo reconhecimento da “*diversidade humana*”. E, apesar de vivermos sob um regime laico, conforme estabelece a Constituição Federal, as recentes configurações governamentais demonstram um distanciamento preocupante desse princípio (ZANNATA et al., 2016). Nesse sentido,

O fundamentalismo religioso tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores. Por vezes se fala na 'bancada evangélica', mas a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes como deixa de lado a importante presença do setor mais conservador da Igreja Católica. O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos. (MIGUEL, 2016, p. 593).

A aliança entre setores religiosos e forças políticas conservadoras tem gerado impactos concretos na sociedade brasileira. De acordo com Zannata *et al.* (2016), representantes de partidos com base religiosa, sob a justificativa de defender a “família tradicional”, reproduzem discursos que carregam elementos de misoginia, homofobia e resistência à inclusão de temas de gênero no debate público. A convergência entre fundamentalismo religioso e conservadorismo político atua como um agente de desestabilização da democracia, enfraquecendo direitos civis, noções de cidadania e políticas públicas voltadas à saúde coletiva.

No âmbito da educação, uma das consequências mais significativas dessa conjuntura foi o surgimento de um movimento nacionalmente para suprimir qualquer referência às questões de gênero e sexualidade dos planos educacionais em todas as esferas — municipal, estadual e federal. Essa iniciativa, impulsionada pela chamada luta contra a "ideologia de gênero", ganhou força especialmente durante as discussões em torno do Plano Nacional de Educação (PNE). Seffner (2016) explica que os setores conservadores passaram a identificar qualquer menção a gênero como parte de uma suposta "ideologia", tratando com especial hostilidade os debates sobre identidade de gênero, que passaram a ser vistos como invenções de educadores progressistas, supostamente interessados em promover a ideia de que o gênero seria uma escolha subjetiva.

Outro marco importante desse movimento ultraconservador foi a elaboração do Projeto de Lei nº 867/2015 e do Projeto de Lei do Senado nº 193/2016, ambos propondo o Programa Escola sem Partido. Surgido inicialmente em 2004, esse movimento inspirou diversas propostas legislativas que propunham restringir o papel docente à mera transmissão de conteúdos considerados científicos, com uma pretensa neutralidade. O advogado Miguel Nagib (2018), idealizador da proposta, argumenta que:

A pretexto de transmitir aos alunos uma 'visão crítica' da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. A pretexto de 'construir uma sociedade mais justa' ou de 'combater o preconceito', professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para 'fazer a cabeça' dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral.

O debate em torno da chamada "ideologia de gênero" ganhou centralidade nas disputas políticas tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina e no mundo, sendo utilizado como ferramenta de mobilização contra os avanços nos direitos sexuais e reprodutivos. Conforme analisam Miskolci e Campana (2017), o termo emergiu como uma resposta às conferências internacionais que trataram dos direitos das mulheres, especialmente após a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, em 1995, quando o conceito de gênero foi incorporado às políticas internacionais de direitos humanos. Os autores observam que:

A maioria tende a concordar que foi depois da IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher em Beijing, no ano de 1995, que intelectuais laicos assim como lideranças religiosas católicas cunharam a noção de 'ideologia de gênero' para sintetizar o que compreendem como divergência entre o pensamento feminista e seus interesses." (Miskolci & Campana, 2017, p. 726)

No Brasil, essa reação conservadora extrapolou o âmbito religioso, ganhando força no campo político, especialmente durante as discussões sobre os planos de educação. César e Duarte (2017) demonstram como setores conservadores da sociedade brasileira, aliados a parlamentares e grupos religiosos, conseguiram eliminar do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 qualquer referência à igualdade de gênero e diversidade sexual, apesar desses temas terem sido conquistados nas conferências preparatórias (César & Duarte, 2017, p. 148). Esse movimento reflete uma estratégia mais ampla de silenciamento das discussões sobre gênero e sexualidade nos espaços públicos, com especial ênfase no ambiente escolar.

As escolas, nesse contexto, tornaram-se arenas privilegiadas dessas disputas. Iniciativas como o programa “Escola Sem Homofobia”, que buscavam combater a discriminação nas instituições de ensino, foram alvo de intensas campanhas de deslegitimação, sendo rebatizadas pejorativamente como “kit gay”. Junqueira (2017) chama atenção para os impactos desse processo, afirmando que:

“A eliminação do debate sobre esse tema nas escolas implica a perpetuação de desigualdades estruturais, dificultando a construção de

uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Esse silenciamento reforça a exclusão e a marginalização de grupos que já enfrentam desafios significativos na sociedade.” (Junqueira, 2017, p. 48)

A campanha contra a suposta "ideologia de gênero" integra uma estratégia global de grupos conservadores para conter avanços em direitos humanos. Miskolci e Campana (2017) destacam como essa narrativa foi incorporada até mesmo em documentos oficiais da Igreja Católica latino-americana, como o Documento de Aparecida (2007), que expressa clara preocupação com as demandas de cidadania por parte de homossexuais (Miskolci & Campana, 2017, p. 727).

Diante desse cenário, torna-se necessário resistir às tentativas de censura e defender uma educação verdadeiramente plural e inclusiva. Como bem salienta Bento (2011), a escola não pode se transformar em espaço de reprodução de violências e desigualdades (Bento, 2011, p. 554). A disputa em torno da chamada "ideologia de gênero" transcende uma mera controvérsia semântica, configurando-se como uma batalha política fundamental pela garantia de direitos básicos e pela construção de uma sociedade democrática e igualitária. Tomamos como nosso o fragmento de fala a seguir como palavras nossas.

"Acredito que o maior obstáculo para discutir esse tema é o preconceito e, também, a falta de informação. Muitas pessoas nem buscam entender do que realmente se trata. Existe uma ideia equivocada de que falar sobre sexualidade e identidade de gênero é incentivar os jovens a fazer sexo, ou que discutir gênero é 'ensinar a virar' alguma coisa, como dizem por aí, em um linguajar carregado de desinformação. Falar sobre sexualidade, na verdade, é abrir espaço para mostrar formas saudáveis de lidar com a própria identidade e para promover o respeito às diferenças. É ajudar cada um a compreender e reconhecer aquilo com que se identifica, e a respeitar a vivência do outro." (Relato da Professora de Escola Pública).

Parece-nos que por alguma razão, a sociedade do nosso tempo tem retomado mecanismos que nos pareciam distantes, perdidos no tempo e no espaço. Temos visto o retorno de uma forma de percepção e imposição que nega todo e qualquer movimento das ciências sociais para o reconhecimento do cidadão de direitos. Foucault (2003), ao se referir a esse tempo, bem fala sobre os anormais.

5.2 Reflexões sobre a Produção do Anormal na Perspectiva Foucaultiana

A partir da obra de Barros (2020), é possível refletir sobre a atuação dos dispositivos de poder na constituição de corpos higienizados e normalizados, especialmente no contexto latino-americano. Dialogando com o pensamento de Foucault

(2003), o autor demonstra como o binômio normalidade/anormalidade foi mobilizado pela medicina higienista como estratégia de controle social, tendo a escola como um de seus principais espaços de intervenção. Sob essa ótica, a escola assume uma função que vai além do ensino de conteúdos: ela se torna um instrumento de regulação dos corpos e das subjetividades, especialmente no que diz respeito à sexualidade e ao gênero.

O autor compreende que o poder disciplinar opera através da vigilância, da correção e da normalização dos corpos, promovendo o que ele denomina de “subjugação do corpo singular” (FOUCAULT, 2003, p. 73; 2007, p. 94). No cenário latino-americano, esse processo se entrelaçou com projetos nacionalistas e eugenistas, reforçando estigmas e exclusões baseados em raça, classe e gênero. A medicina higienista, nesse contexto, foi apropriada por políticas de Estado que visavam à construção de uma população ideal — branca, saudável, heterossexual e produtiva —, classificando e excluindo aqueles que fugiam a esse ideal.

A escola, então, aparece como um campo fértil para a aplicação desses dispositivos. Um exemplo citado por Barros (2020) é o caso paraguaio analisado por Silvero Arévalos, no qual a antropometria escolar funcionava como um instrumento para classificar e hierarquizar corpos (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 9, apud ARÉVALOS, 2014, p. 210). Essas classificações, embora travestidas de ciência, legitimavam práticas de exclusão e marginalização social. O discurso da higiene e da ordem operava, portanto, como uma forma de normatização social profundamente enraizada nos aparatos educacionais.

Nesse processo, a anormalidade passou a ser entendida como patologia. Como destaca Foucault (1975, p. 209; 2009, p. 171), a norma atua como um mecanismo que preenche os vazios deixados pela lei, produzindo uma penalização difusa que orienta os comportamentos esperados. Quando a sexualidade é abordada na escola apenas pela via da biologia, ignorando suas dimensões sociais e afetivas, estabelece-se uma doutrinação silenciosa que impõe a heteronormatividade como modelo universal. Essa limitação impede que diferentes vivências e identidades sejam reconhecidas e discutidas, mantendo o silêncio sobre tudo aquilo que escapa da norma.

Um exemplo que evidencia esse tipo de intervenção é o caso do menino conhecido como *petizo orejudo*, relatado por Arévalos (2014, p. 223). No início do século XX, esse menino argentino foi submetido a uma cirurgia de redução das orelhas por se acreditar que seu aspecto físico indicava um “idiotismo” relacionado à sua propensão ao

crime. A violência dessa intervenção revela o quanto os discursos higienistas foram capazes de legitimar práticas cruéis em nome da ordem social.

Esses mesmos mecanismos de normatização encontram ecos nas práticas contemporâneas de censura e silenciamento das discussões de gênero e sexualidade nas escolas. Os ataques à chamada “ideologia de gênero” se inscrevem em uma lógica histórica de controle dos corpos e das subjetividades. Embasados por discursos religiosos e conservadores, esses ataques atuam como dispositivos de higienização moral, que buscam reafirmar a heteronormatividade e o binarismo sexual como verdades naturais e incontestáveis.

Foucault (1975; 2009) nos lembra que a norma exerce uma penalidade invisível, agindo onde não há lei formal, mas onde o poder se faz presente de forma ainda mais eficaz. Dessa maneira, o modelo de sujeito imposto às escolas — branco, cisgênero, heterossexual e disciplinado — se consolida como ideal, e qualquer desvio em relação a ele é tratado como ameaça. Barros (2020) observa que, ao silenciar o debate sobre sexualidade e gênero, a escola participa ativamente da produção de sujeitos adequados às normas vigentes, excluindo aqueles que não se enquadram.

A retórica contra a “ideologia de gênero” atualiza esse projeto higienista ao interditar conteúdos, perseguir educadores e deslegitimar vivências dissidentes. Esse pânico moral serve como justificativa para práticas autoritárias travestidas de zelo pela família ou pela infância. Mas, como nos ensina Foucault (2001; 2010), é necessário questionar a quem serve essa proteção e quais corpos e experiências ela pretende eliminar.

Nas palavras de Barros (2020), “quem são os anormais de hoje? Professores doutrinadores, jovens promíscuos, comunistas arruaceiros?”. A pergunta evidencia que a produção da anormalidade é um mecanismo contínuo do poder, que se adapta às conjunturas históricas para manter sua função de exclusão. O autor conclui afirmando que “a tarefa crítica não é aceitar o que nos é apresentado como ‘normal’, mas questionar quem define essa norma — e a quem ela serve”. No contexto atual, a escola torna-se refém de uma lógica em que a família e a religião ocupam o centro das decisões pedagógicas, muitas vezes ignorando os princípios da laicidade e da pluralidade.

Frente a esse panorama, é urgente reafirmar o compromisso da educação com os direitos humanos e com a equidade de gênero. Britzman (2001, p. 95) afirma que “a normalidade é muito facilmente perturbada se deixada livre”, indicando que a simples presença da diferença já é suficiente para abalar as estruturas normativas. Por isso, a

resistência à censura e a defesa de uma educação inclusiva e crítica são indispensáveis à construção de uma sociedade democrática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na busca por amarrar o tema discutido até aqui, reforçamos que incluir os debates sobre gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professores é uma das formas mais potentes de romper com os silêncios e com os dispositivos de exclusão. Isso implica considerar, também, como os próprios docentes percebem e experienciam essas questões em seu cotidiano escolar. Quais desafios enfrentam? Como se sentem diante da omissão institucional? E de que forma entendem o impacto desse silenciamento na formação dos estudantes e na construção de uma cultura escolar mais justa e acolhedora?

Outra questão a se considerar é que essa centralidade da Biologia no ensino da sexualidade carrega um peso ambíguo: ao mesmo tempo que dá aos professores da área a responsabilidade sobre o tema, também os prende a um discurso biológico, médico e normativo, que em diferentes vezes exclui as subjetividades, os afetos e as identidades não hegemônicos. Trata-se de uma armadilha curricular e formativa — percebe-se um sentir incumbido, mas não plenamente habilitado a lidar com a complexidade da pauta, pois não lhe são fornecidos os instrumentos pedagógicos adequados.

Isso porque, embora a escola seja um espaço de diversidade, ela frequentemente reproduz padrões normativos impostos socialmente, o que inclui a rejeição de comportamentos que não se alinham às expectativas tradicionais. Nisso, historicamente, o ensino de Ciências e Biologia reduziu os temas de gênero e sexualidade ao viés anatomofisiológico. Nos anos 1990, devido à crescente preocupação com as ISTs entre jovens, a abordagem dessas questões nas escolas passou a se concentrar exclusivamente na saúde pública.

Vale ainda reforçar que existem práticas que questionam a universalização e ampliam a visão sobre gênero e sexualidade para além da genética binária, sendo essas iniciativas consideradas formas de resistência. Embora no Ensino Superior haja maior flexibilidade na abordagem desses temas, especialmente nas disciplinas voltadas à educação, no Ensino Fundamental e Médio persiste um silêncio em relação às dimensões socioculturais e uma falta de preparo para lidar com corpos historicamente marginalizados.

Outro ponto a se reforçar é que apesar das diretrizes e dos avanços na discussão sobre essas temáticas, a efetivação dessas abordagens no ambiente escolar enfrenta desafios constantes, atravessados por disputas ideológicas e resistências sociopolíticas, questão que começa na família e sua influência aos movimentos da escola. Dessa forma, os relatos das professoras e graduandos reafirma a importância da formação continuada e da criação de espaços institucionais que legitimem esse tipo de abordagem.

Nisso, é consenso que ainda que existam avanços na formação inicial, o cotidiano escolar permanece permeado por tensões externas e internas que dificultam a efetivação de uma educação sexual de reconhecimento das diferenças e a importância do convívio com estas. É preciso, portanto, um compromisso coletivo — da universidade, da escola e das políticas públicas — para que experiências deixem de ser exceções e se tornem referência.

REFERENCIAS:

- BARROS, R. A escola e a produção da anormalidade. São Paulo: Cortez, 2020.
- BENTO, B. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, 2011.
- BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais - Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRUGNERA, M.; SILVA, T. A boneca Barbie na cultura lúdica: brinquedo, infância e subjetivação. *Zero-a-seis*, v. 1, n. 26, 2012.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. *Corpos que importam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CÉSAR, J.; DUARTE, L. Disputas em torno da ideologia de gênero no Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 2017.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, n. 1, 2013.

- ELLIS, C. *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.
- FERNANDES, C. A. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.
- FIGUEIREDO, L. C. *Corpo, identidade e educação: a construção de subjetividades na escola*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FISCHER, R. M. B. *Foucault e a análise de discurso em educação*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 2001.
- FISCHER, R. M. B. *Por uma escuta da Arte*. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 11, n. 1, 2021.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2011.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade, vol. I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FURLANI, Edson. O Kit anti-homofobia e os impasses da educação sexual no Brasil. In: GROSSI, Miriam P.; MIGUEL, Luís Felipe; SILVA, João Gabriel Teixeira da (Orgs.). *Educação e diversidade sexual: desafios da democracia*. Brasília: Paralelo 15; CLAM, 2011. p. 133–144.
- GERBER, J. *National Socialism and Colonialism: The Barbie Trial as a Primal Scene of Competing Memories*. 2024.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JUNQUEIRA, R. D. C. A ideologia de gênero como instrumento de desqualificação da política educacional. *Revista Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, 2017.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MEYER, Dagmar Estermann. Corpo, gênero e sexualidade na escola. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151–176.
- MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. A ideologia de gênero como tecnologia conservadora. *Revista Estudos Feministas*, v. 25, n. 2, 2017.

- NAGIB, Miguel. *Escola sem Partido: a doutrinação ideológica nas escolas*. São Paulo: Vide Editorial, 2018.
- RIBEIRO, Paula. *Sexualidade e escola: discursos, saberes e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- REIS, J. R. F. *Higiene mental e eugenia: o projeto de regeneração nacional da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920-1930)*. Campinas: [s.n.], 1994.
- SÁ, Simone. *Educação, corpo e diferença*. Curitiba: CRV, 2016.
- SANTOS, B. S. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, Vera Lucia Jacob Chaves. *Docência e cuidado de si: trajetórias formativas e subjetividades*. São Paulo: Cortez, 2016.
- SANTOS, Vera Lucia Jacob Chaves. *Sexualidade e educação: perspectivas críticas*. São Paulo: Cortez, 2015.
- SANTOS, W. B. *Adolescência heteronormativa masculina*. São Paulo: Intermeios, 2016.
- SILVA, Roseli Fischmann; CECILLINI, Paulo. *Ensino de Biologia: contribuições para uma abordagem cultural*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SKLIAR, Carlos. *A invenção do outro: diferença, deficiência e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DO GOOGLE FORMS

Questionário para Futuros Professores de Biologia - Corpo, Gênero e Sexualidade

Este questionário tem como objetivo investigar a preparação dos futuros professores de Biologia para abordar temas relacionados a **corpo, gênero e sexualidade** no contexto da educação básica. A pesquisa busca compreender como a formação acadêmica, as experiências docentes e as perspectivas dos graduandos em Biologia contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e críticas em relação a essas temáticas.

Todas as informações fornecidas serão tratadas com total sigilo e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Agradecemos desde já sua colaboração e disponibilidade para contribuir com esta pesquisa.

[Connectez-vous à Google](#) pour enregistrer votre progression.
[En savoir plus](#)

*** Indique une question obligatoire**

Instituição de Ensino Superior

Votre réponse

Ano/semestre do curso de graduação em Biologia

Votre réponse

Já teve experiência ministrando aula para a Educação Básica? Se sim, descreva brevemente

Votre réponse

Durante sua graduação em Biologia, você teve acesso a disciplinas ou conteúdos que abordassem temas como corpo, gênero e sexualidade?

Votre réponse

Você sente que há alguma dificuldade ou receio em abordar temas relacionados a corpo, gênero e sexualidade em sua futura prática docente? Quais são os principais desafios que você antecipa ao tratar dessas questões com seus alunos, e como você acredita que poderia superá-los durante sua formação como professor de Ciências Biológicas? *

Votre réponse

Como o negacionismo e as tentativas de censura no ensino de questões relacionadas a gênero e sexualidade podem impactar a educação científica nas escolas? Disserte sobre a importância de uma formação crítica e baseada em evidências científicas para promover uma educação inclusiva e respeitosa em relação à diversidade de gênero e sexualidade. *

Votre réponse

Envoyer

Effacer le formulaire