



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ACÍRIA NAZARÉ LEITE SÁ

**DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

São Luís - MA

2026

ACÍRIA NAZARÉ LEITE SÁ

**DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

São Luís - MA

2026

ACÍRIA NAZARÉ LEITE SÁ

**DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em: 18/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JACKSON RONIE SA DA SILVA**
Data: 22/04/2026 17:41:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **ANA PATRICIA SA MARTINS COSTA**
Data: 17/04/2026 12:09:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins (Examinadora Interna)
Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINA VASCONCELOS PITANGA**
Data: 14/04/2026 20:02:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga (Examinadora Externa)
Doutora em Ciências Sociais
Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI-UEMA)

Sá, Acíria Nazaré Leite.

Discursos sobre educação na formação docente da educação básica / Acíria Nazaré Leite Sá. - São Luís - MA, 2026.

117 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

1. Prática pedagógica. 2. Sexualidade. 3. Saberes docentes. 4. Interdisciplinaridade.
I. Título.

CDU: 373.3

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as conquistas que tenho até o presente momento, por nunca me abandonar nos meus momentos de medos, angústias e incertezas. A Ele devo todo o meu amor e reconhecimento, por chegar ao final desta pós-graduação, apesar de todas as adversidades ao longo do caminho, e por sempre me guiar até mesmo quando pensei que não conseguiria. Só posso dedicar minhas vitórias e futuros ao meu Senhor.

Agradeço à minha mãe, Célia Regina Campos Leite, que está comigo em todos os momentos da minha vida, me orientando e me dando a força necessária para conquistar meus objetivos, e que sempre me deu muitos conselhos e a quem faz tudo por mim. Graças a ela sempre pude ser uma pessoa que corre atrás de seus objetivos e que luta para conseguir alcançar seus sonhos. Te amo mãe e obrigada por tudo o que a senhora faz por mim.

À minha avó, Pedrolina Campos Leite, que assim como minha mãe sempre esteve comigo em todos os momentos da minha vida, e não poderia deixar de agradecer mais essa conquista em minha vida sem citá-la. Ela que é minha segunda mãe e que por mais que não tenha muito, nunca deixou faltar nada para mim.

Ao meu pai, José Arias Sá que sempre me aconselha e me escuta quando estou mal e me dá forças para continuar nas minhas batalhas pelos objetivos e sonhos, é pelo senhor e pela minha irmã que luto tanto. Pelas horas de conversas e conselhos que me impulsionam a ser um ser humano melhor. Tenho uma grande admiração pelo senhor e obrigada por ser meu pai e amigo.

À minha avó paterna, dona Maria Izidoria Sá, que foi essencial para a minha continuidade e permanência no primeiro ano do mestrado em 2024. Sou muito grata a ela, pois fui acolhida em sua casa e pude descobrir muitas coisas durante a minha permanência em São Luís.

Ao meu amigo Saymon D' Lucas Soares Rodrigues que está comigo em nossa jornada acadêmica desde o ano 2022. O amigo que a Universidade Estadual do Maranhão me deu, e só posso agradecer pelas conversas, risadas e pelas horas que passamos estudando juntos e por sua amizade. A quem já teve que lidar com minhas muitas mudanças de humor e que tenho muito carinho, admiração e amor.

Aos meus amigos, em especial Laura Mendes Trinta, que é uma amiga que a vida me trouxe e que sou muito grata e feliz por ter em minha vida, minha companheira de serviço e de treino, e que está comigo em muitos perrengues da vida adulta. Às minhas amigas, Ellen

Thayná, Dilvania, e a minha prima Gabriela pelos nossos momentos juntos e pelo carinho de vocês.

A professora Maria de Jesus Câmara Mineiro, a qual tenho como mentora e uma colega/amiga de trabalho na Uema. Sou muito grata por todas as conversas, conselhos e puxões de orelha que recebi, foram esses momentos que me fizeram ser essa pessoa que sou hoje.

Agradeço à minha coorientadora, a professora Ma. Premma Hary, que esteve me ajudando no meu processo de elaboração da dissertação do mestrado, agradeço pelo tempo dedicado e pelos *feedbacks* a respeito do meu trabalho, foi muito importante para mim suas considerações.

Ao meu orientador, o professor Dr. Jackson Ronie Sá da Silva por todas as conversas de orientações, ao acompanhamento durante o mestrado e a elaboração da dissertação. E todos os momentos que foram importantes para a consolidação de minha pesquisa e o entendimento dessa pauta tão importante dentro do contexto social e educacional.

A minha companheira de orientação Rose Mary, que estava nessa batalha de concluir o nosso mestrado. Agradeço pelas conversas e orientações que me passou. Agradeço muito por tê-la conhecido.

Um agradecimento especial às avaliadoras da minha dissertação, as professoras Carolina Vasconcelos Pitanga e Ana Patrícia Sá Martins que já desde minha qualificação vem me dando ótimos *feedbacks* para enriquecimento do meu trabalho.

As minhas músicas que estavam comigo em todo o processo de escrita da dissertação e que foram meu alento nos momentos que me senti sozinha e triste, e que me muitas vezes me deram inspiração para a elaboração deste trabalho.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por ter sido a minha segunda casa desde a graduação em Ciências Biológicas Licenciatura e agora pela Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA). Fico feliz por continuar na instituição da qual tenho muito orgulho e admiração por fazer parte.

“O amor é a única coisa que somos capazes de perceber que transcende as dimensões do tempo e do espaço.”

(Interestelar, 2014).

“A primeira coisa que nos diz uma obra de arte é que o mundo da liberdade é possível, e isso nos dá força para lutar contra o mundo da opressão.”

(Vidas Secas, Graciliano Ramos).

RESUMO

Esta pesquisa analisa a Educação Sexual no Ensino Médio a partir dos discursos de professores/as de Biologia, considerando suas percepções socioculturais, sociopolíticas e didático-pedagógicas. A investigação partiu da constatação de que, no cotidiano escolar, esses/as docentes frequentemente assumem a responsabilidade quase exclusiva de abordar a temática da sexualidade, enfrentando o desafio de tratá-la de modo interdisciplinar e sensível às demandas contemporâneas. O objetivo geral propôs-se a analisar os discursos de professores/as de Biologia do Ensino Médio sobre Educação Sexual, tendo como centralidade suas percepções didático-pedagógicas sobre o tema. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) identificar, por meio de pesquisa documental, produções bibliográficas relacionadas à Educação Sexual no campo da Educação, mapeando abordagens teóricas sobre o tema; (b) compreender o conhecimento dos/as docentes de Biologia acerca da Educação Sexual por meio de entrevistas; (c) investigar as metodologias utilizadas na problematização da temática; e (d) produzir um material pedagógico contendo orientações para o trabalho com Educação Sexual, fundamentado nas necessidades identificadas nos discursos docentes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, entendida como um processo dinâmico, aberto e reconstruído ao longo da investigação. Utilizou-se a técnica da entrevista como instrumento de produção de dados, envolvendo oito professores/as de Biologia do Ensino Médio do município de Pinheiro – MA. Os dados obtidos permitiram identificar que, embora reconheçam a relevância da temática, muitos(as) docentes evitam abordá-la em sala de aula, relatando lacunas formativas relacionadas à discussão de gênero e sexualidade durante sua formação inicial e continuada. As entrevistas também possibilitaram identificar metodologias consideradas mais adequadas para o ensino de Educação Sexual na Educação Básica, visando minimizar as dificuldades apontadas pelos(as) participantes. Os resultados contribuíram para a compreensão dos discursos docentes e evidenciaram a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o respeito às diferenças. Com base nos achados da pesquisa, elaborou-se um Produto Educacional como uma proposta pedagógica para trabalhar a Educação Sexual no Ensino Médio, com foco na valorização da diversidade e no enfrentamento das desigualdades de gênero e sexualidade no contexto escolar. Conclui-se que medidas educacionais devem ser realizadas para a sensibilização sobre a temática de gênero e sexualidade, especialmente dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Prática pedagógica; Sexualidade; Saberes docentes.

ABSTRACT

This study analyzes Sexual Education in Upper Secondary Education based on the discourses of Biology teachers, considering their sociocultural, sociopolitical, and didactic-pedagogical perceptions. The investigation stemmed from the observation that, in everyday school contexts, these teachers often assume almost exclusive responsibility for addressing issues related to sexuality, facing the challenge of approaching the topic in an interdisciplinary manner and with sensitivity to contemporary demands. The general objective was to analyze the discourses of Upper Secondary Biology teachers regarding Sexual Education, focusing on their didactic-pedagogical perceptions of the subject. The specific objectives were: (a) to identify, through documentary research, bibliographic productions related to Sexual Education within the field of Education, mapping theoretical approaches to the topic; (b) to understand Biology teachers' knowledge of Sexual Education through interviews; (c) to investigate the methodologies used in problematizing the theme; and (d) to develop a pedagogical material containing guidelines for working with Sexual Education, grounded in the needs identified in the teachers' discourses. Methodologically, this is a qualitative study, understood as a dynamic, open process that is continuously reconstructed throughout the research. Interviews were used as the data production technique and involved eight Upper Secondary Biology teachers from the municipality of Pinheiro, Maranhão, Brazil. The data revealed that, although teachers recognize the relevance of the topic, many avoid addressing it in the classroom, reporting gaps in their initial and continuing education related to discussions of gender and sexuality. The interviews also made it possible to identify methodologies considered more appropriate for teaching Sexual Education in Basic Education, aiming to minimize the difficulties reported by the participants. The results contributed to an understanding of teachers' discourses and highlighted the need for pedagogical practices that value diversity and promote respect for differences. Based on the research findings, an Educational Product was developed as a pedagogical proposal for addressing Sexual Education in Upper Secondary Education, with a focus on valuing diversity and confronting gender- and sexuality-based inequalities in the school context. It is concluded that educational measures aimed at raising awareness of gender and sexuality issues are necessary, especially within the school environment.

Keywords: Interdisciplinarity; Pedagogical practice; Sexuality; Teachers' knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Pinheiro - MA	60
Figura 2 - Capa do material pedagógico, elaborado a partir da pesquisa	86
Figura 3 - Contracapa do material pedagógico, elaborado a partir da pesquisa	87

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

COVID-19 - Corona Virus Disease

DCTMA - Documento Curricular do Território Maranhense

ES - Educação Sexual

GP-ENCEX - Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade

ISTs - Infecções Sexualmente Transmissível

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais

MEC - Ministério da Educação

ONGs - Organizações Não Governamentais

PNE - Plano Nacional de Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE - Programa de Pós-Graduação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PTT - Produto Técnico Tecnológico

SIMPHOBIO - Simpósio Pinheirense de Biologia

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Discursos heteronormativos nos ambientes escolares	22
2.2 Políticas educacionais para a sexualidade	29
2.3 Discursos sobre sexualidade na formação docente	35
2.4 Discursos científicos, religiosos e midiáticos sobre Educação Sexual	48
2.5 Políticas públicas e enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia nas escolas	48
2.6 Sexualidade na intimidade do lar: discursos, práticas e desafios	55
3 PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1 Abordagem teórico-metodológica da pesquisa	59
3.2 Caracterização do campo investigativo	61
3.3 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa	62
3.4 Análise dos dados das entrevistas	63
4 DISCURSOS DOS PROFESSORES/AS SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO	65
4.1 Compreensões docentes sobre gênero e sexualidade no ensino de Biologia	65
4.2 Entre o querer ensinar e o poder ensinar: limites discursivos	72
4.3 A escola e os discursos que permeiam os docentes nas esferas do gênero e da sexualidade	81
5 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PPT)	87
5.1 O desenvolvimento do Produto Educacional	87
5.2 Apontamentos referentes a estruturação do produto educacional	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	108
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	109
APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para entrevista com professores/as de Biologia do Ensino Médio sobre questões de gênero e sexualidade em sala de aula	111
ANEXOS	113
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	114

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como pesquisadora iniciou-se em 2018, com minha aprovação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Ao longo da graduação, tive contato com diversas áreas da Biologia, como Zoologia, Biologia Celular, Biologia Molecular, Microbiologia, Parasitologia, entre outras disciplinas ofertadas no curso.

Durante meu percurso de formação acadêmica, o mundo entrou em estado de alerta devido à pandemia de Corona Virus Disease (COVID-19), e em 2020, vivemos um período de isolamento físico. Posso dizer que não foi um momento fácil para ninguém. Havia muitas incertezas, especialmente sobre quando voltaríamos às aulas e como esse processo de ensino-aprendizagem aconteceria. A proximidade física com outras pessoas fora do nosso núcleo familiar era estritamente proibida, o que tornou tudo ainda mais desafiador. No entanto, a UEMA disponibilizou chips de internet para acadêmicos de baixa renda, e foi graças a esse auxílio que pude continuar meu curso de Ciências Biológicas Licenciatura.

Tenho plena consciência de que esse auxílio fornecido pela UEMA foi fundamental para minha inserção no mundo da pesquisa científica, ainda que de forma remota. Durante esse período, participei de dois projetos de extensão voltados para a comunidade externa, com enfoque em Educação Ambiental. Além disso, submeti trabalhos acadêmicos que me proporcionaram uma compreensão mais aprofundada sobre a pesquisa e o que significa ser pesquisadora. Também durante esse momento, tive oportunidade de ter contatos remotos com vários docentes, o que despertou em mim o desejo de permanecer no ramo da pesquisa científica e de buscar novas fontes de conhecimento.

Hoje, posso perceber que essa oportunidade foi essencial para minha trajetória na pesquisa científica, ainda que de maneira virtual. Durante esse período, entre 2021 e 2022, participei de dois projetos de extensão intitulados: *“Ecobrinquedoteca: utilização das mídias sociais como ferramenta para o ensino de práticas em Educação Ambiental e Extensão”* e *“Confecção de kits ecológicos por meio da reutilização de materiais como subsídio para práticas sustentáveis e Educação Ambiental no município de Pinheiro - MA”*, ambos voltados para a comunidade externa, com centralidade na perspectiva da Educação Ambiental. Além disso, apresentei trabalhos acadêmicos em eventos científicos que me ajudaram a compreender melhor o que significa ser uma pesquisadora e tive a oportunidade de participar da organização do Simpósio Pinheirense de Biologia (SIMPHOBIO) do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pinheiro.

A cada novo contato com as diversas temáticas da área de Biologia, eu sentia ainda mais certeza de que era esse o caminho que queria trilhar após concluir minha graduação. Ao mesmo tempo, algumas inquietações começaram a surgir, especialmente a ausência de disciplinas que abordassem temas considerados “estigmatizados” pela sociedade. Essas lacunas me fizeram refletir sobre a importância de discutir questões urgentes e reais no ambiente acadêmico e em minha formação como docente.

Dessa forma, pude perceber, no decorrer do curso, a falta de diálogos sobre diversidade e sexualidade dentro da licenciatura. Em uma das disciplinas que cursei, Políticas Educacionais Brasileiras, notei que não havia discussões voltadas para essa temática. Isso me inquietou ainda mais, visto que tratamos nessa disciplina sobre legislações que permeiam a Educação Básica, despertando assim a vontade de investigar mais sobre o assunto. Foi assim que surgiu meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: *"Educação Sexual e Homofobia: uma percepção de respeito à diversidade sexual em uma escola de Ensino Médio na cidade de Pinheiro - MA"*. Durante a pesquisa, observei que o tema não era debatido no ambiente escolar, nem pelos/as professores/as, nem pela gestão escolar. E que muitas vezes o assunto não era nem citado dentro da sala de aula.

Durante a execução do TCC percebi que muitos estudantes não sabiam como lidar com esse tema, e que alguns sentiam-se inseguros para demonstrar sua sexualidade e sua identidade de gênero dentro desse espaço educacional. E nesse contexto, tive contato com um estudante transexual que me relatou não ter sofrido nenhum tipo de discriminação dentro da escola, porém não se sentia totalmente confortável para falar abertamente sobre essas questões.

Esses questionamentos me fizeram refletir sobre os discursos sociais que ecoam na sociedade e que reforçam as concepções heteronormativas e preconceituosas dentro de espaços de formação social. Percebi como há uma tentativa de enquadrar todos os indivíduos em um mesmo padrão, ignorando identidades de gênero, sexualidade e sentimentos de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais (LGBTQIAPN+). Por vezes, essas pessoas são desqualificadas e tratadas de forma pejorativa, o que reforça a exclusão e a violência, especificamente dentro do ambiente escolar.

Foi a partir dessa percepção que nasceu em mim o desejo de lutar por discursos de respeito e tolerância à diversidade sexual de cada indivíduo. Assim, ao concluir minha graduação, decidi ingressar no mestrado e expandir minha pesquisa desenvolvida durante a graduação. Quando soube da abertura do edital para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEMA, enxerguei ali a oportunidade de continuar minha pesquisa. Usei parte do meu TCC para construir o projeto a ser analisado pela banca examinadora e decidi

focar em docentes de Biologia, baseando-me na minha própria formação. Durante toda a graduação, não tive nenhuma disciplina voltada para sexualidade e diversidade, e ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa lacuna ficou ainda mais evidente, já que o tema sequer é abordado de maneira estruturada.

Diante disso, iniciar essa nova etapa representou um desafio significativo e marcou uma mudança importante em minha trajetória. Especialmente porque, semanalmente, era necessário me deslocar para a capital São Luís, a fim de acompanhar as aulas de mestrado. Mas foi durante essa nova fase que tive o prazer de conhecer e ser aluna do meu orientador, o professor Jackson Ronie Sá da Silva, e fazer parte do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX), que tive a satisfação de ter contato com outros orientandos.

Além disso, durante o meu primeiro ano no mestrado, tive a oportunidade de aprender com professores/as discussões fundamentais para minha formação como futura mestrande e como professora. Esses diálogos me fizeram refletir ainda mais sobre minha pesquisa e sobre a importância de compreender a formação docente, as políticas educacionais vigentes no Brasil e o uso da tecnologia no desenvolvimento acadêmico atreladas às perspectivas da Educação Sexual no Brasil. E aos poucos, fui conectando esses aprendizados ao objetivo central da minha pesquisa.

Nesse viés, tornou-se possível compreender que, no âmbito educacional, os estudos gays e lésbicos vêm se aproximando dos Estudos das Relações de Gênero, o que, por sua vez, amplia e qualifica as discussões sobre identidade, representação e vivências da sexualidade. Assim, o conceito de gênero, entendido como uma construção sociocultural, abrange as formas de ser mulher ou homem, bem como as noções de feminilidade e masculinidade, que podem ou não estar presentes em um mesmo indivíduo. A sociedade estabeleceu normas que vinculam a feminilidade à identidade feminina e a masculinidade à identidade masculina, reforçando uma lógica de normalidade baseada nessas associações.

No campo educacional, debates acerca da formação de professores/as, teorias pedagógicas, currículos e abordagens metodológicas têm sido recorrentes. A construção da formação docente é influenciada por diversos fatores, como políticas educacionais e culturais, além do papel da educação como instrumento de mobilização e luta por direitos sociais.

Diversas pesquisas mostraram os desafios enfrentados na implementação de uma educação que promovesse discussões sobre gênero e sexualidade desde a formação inicial de docentes nos cursos de licenciatura em instituições de Ensino Superior (Neves *et al.*, 2015; Esperança *et al.*, 2015; Das Neves; Da Silva, 2017). Assim, as discussões contemporâneas sobre o assunto nos ambientes escolares, continuam a reforçar modelos heteronormativos (Rosa,

2020) e estereótipos sobre singularidades e diferenças sexuais e de gênero, presentes em diferentes ambientes que regulam e interpretam pensamentos, comportamentos, emoções e afetos através de categorizações morais de certo-errado, bom-mau, normal-patológico (Louro, 2018).

Assim, as vivências de discriminação e violência na Educação Básica e no Ensino Superior fazem parte do cotidiano de muitos sujeitos LGBTQIAPN+, evidenciando situações em que a heteronormatividade permeia as relações entre os atores sociais nas escolas e universidades (Capucce *et al.*, 2021; Jadejiski; Gomes; Lima, 2022). A falta de apoio, o desconhecimento e o preconceito, reproduzidos no ambiente escolar, são fatores que reforçam essa violência. Nesse sentido, é importante entender a formação dos/as professores/as em assuntos voltados para a Educação Sexual.

Esse debate se entrelaça com a importância da construção dos currículos escolares e da formação de futuros professores/as. Muitas vezes, a Educação Sexual é tratada de maneira superficial ou restrita a disciplinas específicas, como Ciências e Biologia, que abordam principalmente os aspectos biomédicos das relações. Além disso, muitas vezes essa temática é discutida apenas em datas comemorativas, o que limita um aprofundamento significativo nos currículos escolares (Da Silva Braga; Caetano; Ribeiro, 2018). É fundamental uma abordagem mais ampla e integrada nos currículos, que promova discussões constantes e inclusivas, permitindo que a Educação Sexual seja tratada de forma abrangente, contemplando as vivências e necessidades dos sujeitos LGBTQIAPN+.

Ademais, as diretrizes para a educação estabelecidas, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não integram em seu currículo a Educação Sexual (ES). Sendo, portanto, restrita apenas às pautas relacionadas à reprodução e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), com abordagem apenas na disciplina de Ciências no oitavo ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

Dessa maneira, o questionamento de como as escolas e outras instituições sociais deixam uma marca constante, seja ela, socialmente, simbolicamente ou materialmente, é feito por meio de diversas tecnologias de controle e autodisciplina. Estas impõem currículos silenciosos ou pouco expressivos, incapazes de dialogar com as demandas da sociedade, incluindo as demandas por cidadania (Barros; Sá-Silva, 2023).

Nesse sentido, existe a necessidade da inserção de professores/as em um espaço formativo que trabalhe com as questões de ES nos ambientes escolares, reconhecendo os valores essenciais que possam garantir pensar sobre a Diversidade Sexual. O que permite o acesso aos conteúdos históricos, culturais e sociais relacionados à sexualidade e aos princípios

democráticos e cidadãos. Além disso, a ES é um tema central nesse processo de formação (Barros; Sá-Silva, 2023).

Diante disso, a pesquisa tem como proposição analisar os discursos dos/as professores/as de Biologia do Ensino Médio do município de Pinheiro - MA sobre Educação Sexual, tendo como centralidade suas percepções didático-pedagógicas sobre o tema. Sabe-se que, cotidianamente, na sala de aula, os/as professores/as deparam-se com situações como falta de respeito e preconceito de alunos/as com outros estudantes LGBTQIAPN+, e muitas vezes não sabendo como abordar esse tema em sala de aula sem causar mais raiva entre os alunos/as, familiares e a própria gestão escolar. Assim, faz-se necessário o diálogo sobre o campo da diversidade e sexualidade no espaço escolar.

Nessa perspectiva, somos levados às seguintes perguntas norteadoras: Os/As professores/as se veem preparados/as para abordar a Educação Sexual em sala de aula? Como agir diante de possíveis casos de discriminação sexual e de gênero na escola? Quais as perspectivas didático-pedagógicas para a Educação Sexual desenvolvidas pelos/as professores/as que lecionam no Ensino Médio?

Esta pesquisa, portanto, entende a importância da ES no Ensino Médio, e a visão de professores/as de Biologia, suas percepções socioculturais, sociopolíticas e didático-pedagógicas através de seus discursos. A proposta tem como centralidade compreender como os(as) professores(as), que muitas vezes assumem a responsabilidade exclusiva de abordar o tema da sexualidade, lidam com os desafios de ensinar a temática de forma interdisciplinar, mas também, integrada e transversal, para além do recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 1997).

Embora os PCNs prevejam que a Orientação Sexual seja tratada de maneira interdisciplinar, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Na prática, essa responsabilidade recai principalmente sobre professores/as de Biologia no Ensino Médio. Isso resulta em uma abordagem limitada, focada predominantemente nos aspectos biológicos, deixando de lado as dimensões sociais e culturais da sexualidade. Além disso, há pouca ênfase na formação inicial e continuada desses professores/as, o que agrava o problema, visto que muitos não se sentem preparados para abordar o tema de forma abrangente.

Nesse sentido, o estudo, realizado no município de Pinheiro, está inserido na linha de pesquisa sobre formação de professores/as e práticas educativas. Tal abordagem investiga especificamente a formação didático-pedagógica, sociopolítica, socioeconômica e sociocultural dos/as professores/as de Ciências Biológicas no que tange à Educação Sexual. A pesquisa busca entender como ocorre a transposição didática desse tema nas aulas de Biologia e quais são as

percepções e dificuldades de docentes em tratar a sexualidade no contexto escolar.

As autoras Vieira e Matsukura (2017) ressaltam a importância da capacitação docente para que os/as professores/as possam refletir sobre as demandas atuais das políticas educacionais, que exigem uma abordagem formativa da Educação Sexual voltada para a construção da cidadania. Diante desse cenário, este estudo propõe a implementação de um curso de formação continuada com o uso de metodologias ativas, que visa ampliar a compreensão dos professores/as sobre como abordar a sexualidade e promover estratégias pedagógicas para discutir o tema de forma mais integrada. Essa abordagem permitirá que o ensino da ES extrapole para além do campo biomédico, abrangendo as dimensões sociais e culturais, que influenciam diretamente a vivência dos estudantes, contribuindo para uma prática pedagógica mais confiável e eficaz por parte dos/as professores/as.

Nesse contexto, ao observar como as concepções de Educação Sexual (ES) orientam os processos educativos e repercutem na atuação dos/as professores/as de Biologia, estabelece-se como objetivo geral: analisar os discursos¹ dos/as professores/as de Biologia do Ensino Médio sobre Educação Sexual, tendo como centralidade suas percepções didático-pedagógicas sobre o tema.

Para isso, possui os seguintes objetivos específicos: identificar, por meio de pesquisa documental, produções bibliográficas relacionadas à Educação Sexual no campo da Educação, mapeando abordagens teóricas sobre o tema; compreender o conhecimento dos/as professores/as de Biologia acerca da Educação Sexual por meio de entrevistas; investigar as metodologias utilizadas na problematização da temática; e produzir um material pedagógico contendo orientações para o trabalho com Educação Sexual, fundamentado nas necessidades identificadas nos discursos dos professores/as.

Baseando nisso, a pesquisa está inserida na linha Formação de Professores, centralizando na abordagem das perspectivas de professores/as da Educação Básica sobre conteúdos relacionados a questões de Sexualidade e Gênero no ambiente escolar, e como as tendências de silenciamento e estigmas acarretam o empobrecimento desses diálogos.

Nessa perspectiva, esta dissertação encontra-se estruturada em sete seções, com o propósito de aprofundar as reflexões acerca do objeto de estudo. Após as considerações introdutórias apresentadas nesta primeira parte, as seções seguintes desenvolvem discussões teóricas em torno dos conceitos de Sexualidade e Gênero, com ênfase nos discursos que

¹ Adota-se aqui a noção de discurso proposta por Foucault (2009), para quem as práticas discursivas correspondem a um conjunto de regras historicamente situadas que, em determinados contextos sociais e temporais, estabelecem as condições que tornam possível a produção de determinados enunciados.

circulam no contexto escolar e políticas públicas. Tais abordagens são consideradas centrais para a compreensão das dinâmicas que permeiam a prática docente e a formação de professores(as).

No Capítulo 2 (dois), buscamos apresentar e analisar os discursos relacionados à sexualidade e gênero oriundos da teoria. Intitulado "Fundamentação Teórica", este capítulo é organizado de forma a evidenciar os discursos heteronormativos presentes nos ambientes escolares, demonstrando como tais perspectivas influenciam a construção de normas e comportamentos considerados aceitáveis dentro da escola. Apresentando-se em cinco subseções, respectivamente: 2.1 Discursos heteronormativos nos ambientes escolares; 2.2 Discursos de Políticas Educacionais para a sexualidade; 2.3 Discursos sobre sexualidade na formação docente; 2.4 Discursos científicos, religiosos e midiáticos sobre Educação Sexual e 2.5 Políticas públicas e enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia² nas escolas.

Assim, na subseção 2.1, são discutidos os conceitos relacionados aos discursos heteronormativos presentes nos ambientes escolares. Com base em referenciais teóricos, é analisado como tais discursos se expandem e consolidam-se nas práticas pedagógicas e nas relações sociais dentro da escola, promovendo a ideia de normas morais que classificam comportamentos como “normais” e “anormais”. Essa construção discursiva contribui para a manutenção de padrões excludentes e para a invisibilização de identidades dissidentes.

Na subseção 2.2, o foco recai sobre as políticas educacionais que tratam da sexualidade no contexto da Educação, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Analiso como essas políticas, muitas vezes ambíguas ou mal implementadas, podem reforçar estigmas e dificultar o processo pedagógico voltado à Educação Sexual. São discutidos os desafios enfrentados por educadores e instituições diante das lacunas ou controvérsias presentes nas diretrizes públicas voltadas à temática.

A subseção 2.3 aborda os discursos sobre sexualidade na formação docente, com destaque à ausência de disciplinas específicas voltadas para essa abordagem nos cursos de licenciatura. Essa omissão compromete a preparação dos futuros professores e professoras para atuarem de forma crítica e acolhedora diante das demandas relacionadas à diversidade sexual e de gênero nas escolas.

A subseção 2.4 trata das influências dos discursos científicos, religiosos e midiáticos na construção de concepções sobre a Educação Sexual. Como essas esferas contribuem, por vezes

² LGBTQIAPN+fobia designa as práticas e discursos de preconceito, exclusão e violência contra identidades e orientações não cis-heterossexuais, afetando direitos, dignidades e existências.

de forma velada e outras de maneira explícita, para a reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias, impactando diretamente a forma como a sexualidade é percebida e abordada no espaço educacional.

A subseção 2.5 apresenta as políticas públicas voltadas ao enfrentamento da discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+ no contexto escolar. Nela, discute-se como tais políticas podem contribuir para um ambiente mais inclusivo e equitativo, evidenciando, simultaneamente, os desafios que ainda persistem em sua implementação e efetivação.

A subseção 2.6 aborda a sexualidade no contexto familiar e destaca como esse espaço influencia diretamente os discursos, as práticas e as vivências individuais. Visto como um dos primeiros núcleos de socialização, o ambiente familiar revela desafios na construção da identidade sexual, frequentemente marcada por normas tradicionais, silenciamentos e conflitos geracionais.

No capítulo 3 (três), apresentam-se os percursos metodológicos que nortearam a construção deste trabalho, com ênfase nos caminhos teóricos e práticos que viabilizaram a investigação dos discursos sobre sexualidade na formação docente. A metodologia adotada alinha-se aos princípios da pesquisa qualitativa, pois favorece a compreensão profunda dos sentidos, significados e vivências atribuídos pelos sujeitos ao tema.

Na subseção 3.1, descrevem-se os procedimentos metodológicos, com destaque para a tipologia da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os critérios éticos observados. Além disso, a subseção expõe os fundamentos epistemológicos da análise qualitativa, tornando evidente a interlocução entre as reflexões teóricas e as escolhas metodológicas diante dos objetivos propostos. A opção por uma abordagem crítica vincula-se à necessidade de problematização dos discursos normativos presentes na formação docente.

A subseção 3.2 dedica-se à caracterização do campo empírico, detalhando o contexto da investigação, as instituições envolvidas, os cursos analisados e os participantes. Nela, explica-se o perfil do público-alvo e os critérios de inclusão, respeitando-se a ética e a representatividade. Tal caracterização fundamenta as análises subsequentes, ao oferecer um panorama claro sobre o ambiente formativo em que os discursos sobre sexualidade emergem ou são omitidos.

No capítulo 4 (quatro), apresentamos e discutimos os resultados das entrevistas realizadas com professores/as de Biologia, abordando as temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar. Buscamos compreender como esses assuntos são mobilizados nas práticas pedagógicas e quais discursos orientam tais compreensões no ambiente educacional. A análise considera os diferentes sentidos atribuídos pelos/as professores/as e tensiona esses discursos à

luz de autores e autoras que discutem relações de gênero, sexualidade e educação. Para aprofundar essa compreensão, são incorporados trechos das entrevistas, que permitem evidenciar os discursos que as atravessam, articulando-os com referências teóricas que sustentam o embasamento científico das análises.

O capítulo 5 (cinco) dedica-se à apresentação minuciosa do processo de concepção, desenvolvimento e organização do Produto Técnico-Tecnológico (PTT) elaborado no âmbito desta pesquisa, descrevendo desde a definição de seu formato e objetivos até a estruturação de seus componentes internos. Nesse percurso, contextualiza-se o PTT como recurso formativo voltado ao trabalho pedagógico com temáticas de gênero e sexualidade, situando-o frente às demandas identificadas no campo empírico e às necessidades formativas de professores/as de Ciências e Biologia.

Na primeira subseção, são expostos os fundamentos teóricos, pedagógicos e metodológicos que orientaram sua construção, explicitando os referenciais que sustentaram tanto as escolhas conceituais quanto às estratégias didáticas, e evidenciando a concepção de proposta pedagógica adotada, alinhada a princípios de uma Educação Sexual crítica, contextualizada e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Em seguida, descreve-se a organização interna do material, detalhando a composição de seus módulos, seções, atividades e recursos, bem como os objetivos pedagógicos, de modo a explicitar a lógica interna que articula as partes e favorece a compreensão integral da proposta.

O capítulo também apresenta considerações sobre a aplicabilidade do PTT no contexto escolar, indicando possibilidades de uso, cenários de integração, potenciais contribuições para a prática pedagógica e eventuais limites de implementação, demonstrando que sua descrição detalhada não apenas expõe sua estrutura final, mas também revela os critérios formativos que orientaram sua construção e o vínculo do produto com o problema investigado e as demandas reais da educação básica.

O trabalho é concluído com a seção Considerações finais, na qual revisamos o caminho investigativo percorrido e destacamos os principais resultados obtidos ao longo do processo de pesquisa e elaboração do produto. Nessa reflexão, demonstro como os discursos sobre gênero e sexualidade emergiram nas falas dos/as professores/as e nas práticas escolares analisadas, iluminando desafios, tensões e possibilidades para o trabalho pedagógico com Educação Sexual. Assim, reafirma-se a relevância da formação docente crítica e da produção de materiais educativos que dialoguem com a diversidade e promovam ambientes escolares mais inclusivos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, exploramos teoricamente os discursos sobre sexualidade e gênero, com ênfase nas concepções dos discursos heteronormativos presentes nas esferas educacionais e políticas. A partir da análise desses discursos, buscamos entender a institucionalização da norma heterossexual e como sua concepção se reflete e é reforçada no ambiente escolar e na formação docente.

Tal análise viabiliza a compreensão dos elementos que circundam o objeto de estudo desenvolvido nesta investigação. O intuito é refletir sobre a influência de discursos hegemônicos nas percepções acerca de sexualidade e gênero, com ênfase na formação de professores/as. Sob essa ótica, articulam-se conceitos e perspectivas históricas por meio de uma revisão documental e bibliográfica, consolidando o arcabouço teórico necessário à sustentação da pesquisa.

2.1 Discursos heteronormativos nos ambientes escolares

No que diz respeito à sexualidade, as discussões sobre gênero são compreendidas como um processo de formação dos indivíduos, estimuladas por vivências sociais, culturais e individuais. A aprendizagem sobre Educação Sexual pode ocorrer de maneira casual, seja por meio de conversas com membros familiares e amigos, ou de forma sistemática na escola e em outras instituições sociais formadoras de identidade (Louro, 2017; Furlani, 2008).

A escola forma os indivíduos por meio de signos e significados culturais que definem os conceitos heteronormativos da sociedade tradicional. Dessa forma, ela pode ser responsável por minimizar as relações de desigualdade existentes no mundo ou reforçar discursos de preconceito. A escola, como formadora de cidadãos/ãs, é um ambiente propício para debates e discussões (Julio; Vaz, 2009; Brabo; Oriani, 2013).

Nesse viés, é imperativo abordar a Educação Sexual nas escolas de maneira objetiva e concisa, pois as informações sobre o próprio corpo e uma vivência sexual saudável são essenciais para combater o preconceito e a violência, tanto dentro quanto fora do ambiente educacional (Ottoni; Maia, 2019). Especificamente dentro do espaço escolar, perpetuam-se discursos heteronormativos que reforçam a distinção entre espaços considerados femininos e masculinos. Ao mesmo tempo, observa-se uma transformação social que vem rompendo com esses padrões preestabelecidos, influenciada pela crescente pluralidade de discursos na sociedade contemporânea (Barros; Sá-Silva, 2023).

Essas transformações estão, em grande parte, relacionadas ao papel das mídias – redes sociais, televisão, cinema e outros – que exercem uma influência significativa sobre a forma como as pessoas vivem e se relacionam. As mídias contribuem para moldar comportamentos e valores, o que reflete nos modos de vida e discursos predominantes no cenário atual (Barros; Sá-Silva, 2023). Assim, a intersecção entre educação, sociedade e mídia demonstra a necessidade de abordar temas essenciais como a Educação Sexual de forma inclusiva e crítica.

As pesquisas sobre heteronormatividade e educação também fomentam as discussões sobre os documentos utilizados em sala de aula no contexto educacional. Como aponta Louro (2014), os livros didáticos e paradidáticos são objetos de várias investigações para examinar os tipos de representações de gêneros, grupos étnicos e classes sociais, revelando divergências entre os “mundos” feminino e masculino, assim como atividades vistas sob uma ótica sexista.

Louro (2018), aborda em suas obras a complexidade da Educação Sexual. Ela não oferece soluções prontas para a formação, mas propõe o diálogo sobre as temáticas como alternativa. A autora sugere que a falta de respostas imediatas frente aos questionamentos desafiadores é natural, e que promover um ambiente de contínuo aprendizado e reflexão é importante, especialmente no contexto da Educação Sexual.

Diante disso, é crucial discutir temas como Educação Sexual, mesmo que sejam controversos, principalmente durante a formação docente. Debater a temática é essencial no contexto educacional, com foco na formação de professores/as no campo da Educação Sexual, em abrangência de diversas perspectivas relacionadas à sexualidade e orientação sexual (Almeida; Sá-Silva, 2021).

Os discursos heteronormativos nos ambientes escolares exercem uma influência profunda e, muitas vezes, silenciosa sobre a formação de identidades e relações sociais entre estudantes, professores/as e demais membros da comunidade educativa, é necessário compreendê-los criticamente. Assim, as abordagens em sala de aula devem ir além das questões biológicas, valorizando a importância de garantir que as pessoas tenham conhecimento sobre sua própria sexualidade.

Os conceitos da heteronormatividade, entendida como a suposição de que a heterossexualidade é natural, normal e desejável, estão enraizados em práticas, linguagens, currículos e interações cotidianas dentro das escolas, moldando concepções sobre gênero, sexualidade e comportamento (Scott; Louro; Silva, 1995). Essa lógica normativa cria um ambiente onde identidades e expressões sexuais que não se alinham ao modelo heterossexual e cisgênero são sistematicamente invisibilizadas, marginalizadas ou mesmo reprimidas (Louro, 2014).

Seguindo essa lógica, as escolas servem como contexto primário onde as crianças estabelecem sua identidade social. Nesse ambiente, elas adquirem não apenas conhecimento acadêmico, mas também padrões comportamentais e sociais (Martins, 2017). Desde os primeiros anos da educação básica, meninos e meninas são socializados dentro de padrões rígidos de gênero. Brincadeiras, atividades escolares, vestimentas e até o modo de se expressar são direcionados conforme expectativas binárias: meninos devem ser fortes, racionais e ativos; meninas, delicadas, emocionais e passivas.

Essas práticas não apenas reforçam estereótipos de gênero, mas também instituem um campo simbólico no qual a heterossexualidade é implicitamente ensinada como o caminho natural e socialmente aceitável para todas as pessoas (Martins, 2017); ao operar dessa forma, o ambiente escolar reproduz valores que desconsideram a pluralidade das existências e dos afetos, contribuindo para o apagamento das subjetividades LGBTQIAPN+ ou para sua marginalização como exceções, desvios ou problemas a serem corrigidos. Nesse contexto, evidencia-se que as instituições escolares ainda não incorporaram plenamente a compreensão de que a feminilidade e a masculinidade, assim como os julgamentos sociais sobre comportamentos sexuais e emocionais, são construções históricas e socioculturais (Martins, 2017).

Assim, no cotidiano escolar, os discursos heteronormativos se manifestam em falas preconceituosas, piadas ofensivas, exclusão de estudantes não heterossexuais ou de gênero diverso. Essa exclusão se estende até em práticas institucionais como a recusa de uso do nome social, a falta de representatividade nos materiais didáticos e a ausência de debates sobre diversidade sexual e de gênero nas disciplinas (Martins, 2017).

Para Louro (2014, p. 83), esses atravessamentos mostram que “a separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições”. Esses silenciamentos são tão significativos quanto às violências abertas, pois contribuem para um clima de exclusão simbólica e real. Quando professores/as evitam discutir sexualidade para não “influenciar” os/as estudantes, quando livros e histórias apresentados aos estudantes retratam exclusivamente casais heterossexuais, ou quando a escola celebra o amor e a família apenas sob o modelo tradicional heteronormativo, perpetuam-se práticas excludentes.

Diante dessa circunstância, diversos profissionais da educação, incluindo professores/as que interagem diariamente com os/as alunos/as, percebem a abordagem das dinâmicas de gênero e sexualidade como precária e imprevisível, optando por adotar uma postura cautelosa de permanecer em silêncio por questões de segurança (Louro, 2017).

O impacto desses comportamentos frente a essa temática é amplo. Estudantes que não se encaixam nos padrões normativos enfrentam desafios que vão desde a baixa autoestima até episódios de violência verbal, psicológica e física (Costa; Gama; Rocha, 2023).

Muitos jovens vivenciam o ambiente escolar como um lugar hostil, o que pode levar à evasão, ao sofrimento psíquico e ao comprometimento do desempenho acadêmico. Ao mesmo tempo, os/as estudantes heterossexuais também são afetados, pois crescem em um contexto que naturaliza o preconceito, reforça a intolerância e limita a possibilidade de convivência com a diferença. A escola, que deveria ser espaço de acolhimento, respeito e promoção da cidadania, torna-se um ambiente de exclusão e reprodução de desigualdades (Costa; Gama; Rocha, 2023).

Segundo Foucault (1988), a sexualidade é um discurso que produz saberes, verdades, poderes e subjetividades. Por sua vez, é uma dimensão da vida humana que envolve o desejo, o prazer, a identidade, a expressão e a orientação sexual. A persistência dos discursos heteronormativos e excludentes nas escolas está diretamente ligada à ausência de políticas educacionais efetivas voltadas à diversidade, à falta de formação adequada para os profissionais da educação e ao medo de enfrentar os tabus que cercam a sexualidade.

Desconstruir a heteronormatividade no contexto escolar não é apenas uma questão de justiça para com os/as estudantes LGBTQIAPN+, mas um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais plural, empática e equitativa (Costa; Gama; Rocha, 2023). A escola precisa assumir seu papel político e ético na formação de cidadãos capazes de conviver com as diferenças e de lutar por uma convivência baseada no respeito, na solidariedade e na dignidade humana (Butler, 2018). Nesse sentido, romper com os discursos heteronormativos é um compromisso com a educação enquanto prática de liberdade.

Conforme a autora supracitada, a sociedade contemporânea ocidental desenvolve demandas de linearidade, coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, denominando essa configuração de gêneros “inteligíveis” (Butler, 2018). A manutenção dos discursos heteronormativos nas escolas também está relacionada à maneira como os corpos são disciplinados e controlados nesse espaço. A escola, como instituição social, atua na regulação dos corpos e das expressões de gênero, reproduzindo normas sociais que determinam o que é considerado aceitável ou desviante.

Estudantes que performam o gênero de forma não convencional, que fogem aos padrões de masculinidade ou feminilidade esperados, frequentemente são alvo de repreensões, advertências e até punições formais, com base em argumentos sobre "bom comportamento" ou "postura adequada". Tais ações evidenciam como a heteronormatividade está inserida nas

políticas de convivência e nas normas de conduta, ainda que não seja nomeada explicitamente (Viana, 2018).

Com base em Foucault, Veiga-Neto (2006) argumenta que, para determinadas situações serem consideradas como elementos de poder, é preciso que, em algum momento, haja chances de deslocamentos, fugas ou escape. Para o autor, o poder e a liberdade não são excludentes, eles se conectam dentro de um paradigma, em que a segunda é a condição de possibilidade, nas palavras de Foucault, como pré-condição e suporte permanente para o primeiro (Veiga-Neto, 2006).

Além disso, o silenciamento das questões de diversidade sexual e de gênero contribui para a perpetuação da ignorância e do preconceito. Quando a escola se omite ou se cala diante de manifestações de LGBTQIAPN+fobia, ela legitima a violência e contribui para a construção de um ambiente onde essas práticas são toleradas ou naturalizadas.

Romper com esse ciclo exige integridade institucional frente a temas sensíveis e compromisso político-pedagógico. Envolver a comunidade escolar, gestores/as, professores/as, funcionários/as, famílias e os próprios estudantes em processos de formação e diálogo contínuo é uma estratégia fundamental para mudar as culturas escolares e combater os preconceitos internalizados. Nesse processo, é essencial reconhecer o papel central dos educadores/as. A formação docente deve incluir, de maneira crítica e aprofundada, discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade, não apenas como conteúdos pontuais, mas como parte estruturante da prática pedagógica (Maciel; Garcia, 2018).

Quando o educador/a compreende a complexidade das identidades e das relações sociais, ele está mais apto a criar estratégias inclusivas e a acolher os/as estudantes em sua pluralidade. Isso também significa rever práticas avaliativas, formas de organizar os espaços escolares e o próprio discurso pedagógico, de modo a valorizar o respeito às diferenças como um princípio educativo. Portanto, os discursos heteronormativos nas escolas não são naturais ou inevitáveis, são construções sociais que podem e devem ser questionadas (Butler, 2018).

Ao assumir esse enfrentamento, a escola se torna um lugar mais democrático, onde a educação se alinha ao compromisso com os direitos humanos e com a formação de sujeitos críticos, conscientes e livres. É nesse horizonte que se constrói uma educação verdadeiramente emancipadora, capaz de transformar a realidade e promover o bem-estar de todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero (Scott; Louro; Silva, 1995).

Esses discursos, que tratam a heterossexualidade como única forma legítima de orientação sexual, são reforçados cotidianamente através de conteúdos curriculares, normas de

convivência, interações entre estudantes e profissionais da educação. Assim como pela omissão em tratar de forma aberta e respeitosa as diversidades sexuais e de gênero. A ausência de debates sobre essas temáticas no cotidiano escolar não apenas silencia identidades, mas também contribui para a legitimação da discriminação, da exclusão e da violência simbólica e física.

É fundamental compreender que a escola não é neutra. Ela reproduz, mas também pode questionar e transformar os valores dominantes da sociedade. Quando não se reconhece e valoriza a pluralidade de experiências afetivas e identitárias, a escola se torna um espaço excludente, que nega a legitimidade de muitos dos seus próprios sujeitos (Furlani, 2005). Isso implica uma ampla gama de elementos diversos, incluindo atitudes, linguagem, vestimentas e brinquedos (Furlani, 2005).

Nessa conjuntura, é necessário considerar que os discursos heteronormativos não afetam apenas pessoas LGBTQIAPN+. Ao delimitar comportamentos considerados “apropriados” para meninos e meninas, a escola restringe a liberdade de expressão de todos os/as estudantes, impondo papéis sociais que muitas vezes não correspondem às suas vivências e subjetividades (Baliscei, 2020). Isso limita o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, que crescem com medo de expressar seus sentimentos e identidades por receio da rejeição ou do julgamento.

Essa lógica contribui para o reforço de estereótipos de gênero, para a reprodução de violências como o *bullying* e para o adoecimento psíquico de jovens que não se sentem pertencentes ao espaço escolar. Nesse sentido, problematizar e ressignificar os discursos heteronormativos na escola configura-se como uma estratégia fundamental para a promoção da saúde, da cidadania e dos direitos humanos. Trata-se de garantir que todos/as os/as estudantes tenham acesso a uma educação que respeite suas identidades e suas histórias, que valorize o diálogo e que incentive a empatia.

Para isso, é indispensável investir na formação continuada de professores/as e gestores/as, assegurando que tenham ferramentas teóricas e pedagógicas para lidar com a diversidade. Como diz Santos (2013), a escola contemporânea age como um empreendimento biopolítico³ que constrói redes de poder e saber, gerenciando e capturando corpos corporificados em oposições binárias masculino ou feminino.

É preciso também incluir a discussão de gênero e sexualidade nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, bem como desenvolver práticas curriculares que incorporem a pluralidade de vivências e representações existentes na sociedade (Santos, 2013). Só assim será

³ Conceito desenvolvido por Michel Foucault (2015) que descreve mecanismos de gestão da vida e do corpo social, por meio dos quais o poder regula populações, intervindo na saúde, na sexualidade e nos comportamentos.

possível construir uma escola mais justa, acolhedora e comprometida com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

O enfrentamento aos discursos heteronormativos na escola não se trata apenas de introduzir novos conteúdos, mas de promover uma mudança de postura e de cultura institucional. Isso implica romper com práticas pedagógicas que, mesmo de forma sutil, reforçam estigmas, silenciam identidades e perpetuam exclusões (Santos, 2013).

Frequentemente naturalizadas, tais práticas manifestam-se no cotidiano escolar por meio da regulação de performances corporais, como o modo de falar, andar ou vestir-se de estudantes que divergem do padrão esperado. Somam-se a isso as táticas de evasão, em que temas cruciais são interditados em sala de aula sob o pretexto de serem 'inapropriados' ou 'polêmicos'.

Essa censura, ainda que velada, comunica à comunidade escolar que existem formas legítimas e ilegítimas de existir, amar e se expressar. Outro elemento que reforça os discursos heteronormativos nas escolas é a pressão social e política que frequentemente recai sobre os profissionais da educação quando estes se propõem a abordar questões de gênero e sexualidade em sala de aula (Siqueira, 2020).

Em muitos contextos, há receio de represálias por parte de famílias, autoridades ou grupos conservadores, o que leva à autocensura de professores/as e à ausência de iniciativas mais ousadas e transformadoras. Segundo Siqueira (2020), pensar as relações de gênero na sociedade contemporânea é questionar os discursos postos como naturais das relações humanas, afetivas e sociais.

Ao desconstruirmos discursos de grupos dominantes que marginalizaram e excluíram indivíduos LGBTQIAPN+ de participarem da construção do cotidiano, direcionando homens e mulheres a pensar em um único modo de conduzirem suas práticas cotidianas e sexuais, especificando o papel do homem e da mulher (Siqueira, 2020), evidencia-se a urgência da mudança.

Esse contexto evidencia a vulnerabilidade da escola frente às disputas ideológicas que, em muitos casos, não priorizam o bem-estar dos/as estudantes, mas sim a manutenção do controle sobre corpos, comportamentos e subjetividades. As simbologias atribuídas ao gênero, por sua vez, estão fortemente presentes na sociedade, manifestando-se em divisões socialmente atribuídas a homens ou mulheres, e até nas limitações impostas a quem pode ocupar posições de liderança (Souza, *et al.* 2018).

A resistência aos discursos heteronormativos não deve se limitar à denúncia ou à crítica, mas precisa abrir caminho para a construção de outras possibilidades de convivência, baseadas na escuta, no afeto e na solidariedade. Práticas pedagógicas que valorizem a colaboração, o

trabalho em grupo, a partilha de experiências e o respeito às diferenças são estratégias eficazes para construir relações mais igualitárias e empáticas (Siqueira, 2020).

Conforme Siqueira (2020), investigar os discursos que permeiam o cotidiano educacional é entender a violência contra a diversidade sexual, no que tange à construção dos discursos de ódio. Diante disso, uma escola que acolhe a diversidade, que respeita às subjetividades e que promove o pensamento crítico é também uma escola que forma cidadãos mais justos, mais conscientes e mais preparados para viver em um mundo plural. O compromisso com essa transformação deve ser coletivo, contínuo e fundamentado na convicção de que todas as formas de existência têm valor e merecem reconhecimento, dignidade e liberdade.

2.2 Políticas educacionais para a sexualidade

De acordo com Silva (2012, p. 21), "as teorias críticas do currículo evidenciam que sua organização transcende uma perspectiva meramente técnica e instrumental". Em outras palavras, essas teorias defendem que a construção do conhecimento deve considerar elementos como resistência, emancipação e libertação.

Diversas estratégias são adotadas com o objetivo de atender aos interesses da hegemonia cultural e política da elite dominante. Tais medidas buscam estabelecer novos padrões de comportamento e convivência na escola e na sociedade, baseando-se frequentemente em recomendações de organismos internacionais. Essas estratégias buscam formar um novo perfil de cidadão, adequado às exigências da globalização contemporânea, o que, conforme apontam Lopes e Macedo (2008, p. 9), tem impacto direto ou indireto na formulação de políticas educacionais e na circulação de discursos que as sustentam.

Considerando essa perspectiva teórica, poderíamos supor que o currículo estivesse direcionado para uma abordagem educacional transformadora, ao propor novas metodologias e estimular nos/as estudantes uma postura científica. No entanto, a forma como esses currículos foram concebidos esteve alinhada a uma política educacional conservadora de cunho neoconservador e neoliberal, embora ocorram de maneira distinta em diferentes partes do mundo, tendem a ter efeitos mais intensos em países da América Latina. Isso se deve tanto às vulnerabilidades estruturais desses contextos periféricos quanto ao fato de serem territórios estratégicos de disputa e consolidação do modelo capitalista (Apple, 2003), que considera os moldes heteronormativos como certos e naturais, servindo para reforçar a hegemonia dos Estados Unidos, país de origem da teoria tradicional do currículo.

No contexto das políticas curriculares, a abordagem da diversidade sexual, analisada sob a ótica das teorizações foucaultianas e do pensamento da Diferença em Educação, manifesta-se como um discurso que tende a fixar identidades. Segundo esse discurso, Veiga-Neto e Lopes (2010) relatam que a abordagem foucaultiana sobre o sujeito, bem como os métodos a ela associados, devem ser compreendidos mais como instrumentos analíticos em constante construção do que como modelos prontos e definitivos. Tal perspectiva se origina de um multiculturalismo liberal que permeia as políticas educacionais da atualidade.

Nesse ínterim, a escola, historicamente, foi concebida como um espaço de controle e normatização das massas populares. Como instituição, emerge do contexto da formação social burguesa, que conferiu às práticas escolares a função de adaptar os indivíduos às normas dessa sociedade (Silva, 2012).

Assim, a urgência de se promover uma abordagem crítica e inclusiva nas escolas é evidenciada pela permanência de discursos heteronormativos, que ainda dominam o cotidiano escolar (Siqueira, 2020). Tais discursos têm origem tanto na ausência de políticas educacionais voltadas à diversidade quanto na lacuna de formação específica dos profissionais da educação, que frequentemente se sentem inseguros e receosos ao tratar de temas relacionados à sexualidade.

O diálogo sobre sexualidade e gênero, deve ser integrado à prática pedagógica, permitindo um aprendizado contínuo, crítico e abrangente. Conforme Pennycook (1998), ensinar de forma crítica é romper com o positivismo e o estruturalismo dos conteúdos, explorando seu caráter histórico, político e cultural.

A superação dos discursos heteronormativos constitui um passo fundamental para a consolidação de uma sociedade mais diversa e justa. Nesse sentido, torna-se necessário repensar os currículos escolares, de modo a incluir abordagens que valorizem a diversidade, bem como fortalecer a formação continuada de professores/as com ênfase nas discussões sobre gênero e sexualidade. A construção de uma pedagogia inclusiva demanda, ainda, a problematização de estereótipos e preconceitos que atravessam tanto os conteúdos curriculares quanto às práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o currículo passa a compreender as diferenças como produções sociais, marcadas pela fluidez e pela instabilidade das identidades (Ferreira do Nascimento, 2025).

Os discursos que reforçam a heteronormatividade não são naturais nem inevitáveis; são construções sociais que podem e devem ser questionadas (Butler, 2018). Nesse viés, as escolas se transformam em espaços democráticos, comprometidos com os direitos humanos e com a

liberdade de expressão. Isso exige não apenas a revisão dos conteúdos curriculares, mas também das práticas avaliativas e da organização institucional escolar.

Segundo Altmann (2001), as discussões propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente no volume sobre Orientação Sexual, ainda estão atreladas a uma lógica de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, da gravidez na adolescência e do autocuidado o que, segundo a autora, “não diz muito e não é suficiente para desvinculá-la de tabus e preconceitos” (Altmann, 2001, p. 581).

A implementação de políticas públicas voltadas à inclusão de gênero e sexualidade nos currículos escolares torna-se uma ferramenta para a inserção da diversidade. Isso inclui desde a capacitação docente, passando pela adoção de materiais didáticos inclusivos, até a criação de protocolos de enfrentamento à discriminação. Como destaca o Ministério da Educação (Brasil, 1998), os temas transversais como gênero, ética, pluralidade cultural e meio ambiente, devem ser incorporados às diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores/as.

Apesar dos avanços de programas como o Brasil Sem Homofobia⁴ (Brasil, 2004), há forte resistência política que compromete a continuidade dessas ações. A exclusão das temáticas de gênero e sexualidade da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), embora presentes em versões anteriores, evidencia a influência de pressões conservadoras e demonstra um retrocesso frente aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.

A escola é atravessada por relações de poder, resistência e disputas simbólicas. A ES crítica deve possibilitar aos/as estudantes o desenvolvimento de pensamento reflexivo, capaz de questionar normas e expectativas sociais que não refletem suas vivências. Assim, a revisão curricular deve ser acompanhada de mudanças nas práticas pedagógicas e de formação docente contínua (Almeida; Sá-Silva, 2021).

Na contramão dos retrocessos, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores/as, reconhecendo a importância da abordagem de temáticas como gênero e sexualidade (Brasil, 2015). Ainda assim, ainda se percebem muitos entraves à implementação efetiva dessas diretrizes.

⁴ O Brasil Sem Homofobia foi um programa lançado em 2004 pelo Governo Federal, por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos, com o objetivo de promover ações de enfrentamento à violência e discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+, além de incentivar políticas intersetoriais de educação, saúde, segurança e cidadania (Brasil, 2004).

A influência de fatores externos, como grupos conservadores e as mídias sociais, também não pode ser ignorada. Grupos religiosos tradicionais frequentemente defendem modelos restritivos de moralidade, enquanto a mídia contribui para a propagação de estereótipos e desinformações. Essa combinação dificulta a consolidação de uma ES crítica, comprometida com os direitos humanos.

Todo esse movimento contrário às discussões de gênero e sexualidade na educação, e o consequente silenciamento dessas temáticas nos documentos oficiais, evidencia, segundo Amaro (2016), a intenção de grupos conservadores em impedir que manifestações dissidentes da norma socialmente imposta aconteçam nas escolas, bem como na sociedade.

Apesar disso, os PCNs já apontavam, desde o final da década de 1990, a importância de temas como gênero e sexualidade como parte dos temas transversais, abrindo espaço para a reflexão crítica e inclusiva na escola.

A própria BNCC, ainda que omissa quanto aos termos “orientação sexual” e “homofobia”, apresenta competências e habilidades voltadas à formação cidadã e ao exercício ético (Brasil, 2017). No entanto, a ausência explícita dessas temáticas sugere uma adesão implícita à lógica heteronormativa (Cunha; Sá-Silva, 2018).

A articulação com organizações da sociedade civil também é essencial. Parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs), coletivos LGBTQIAPN+ e instituições de direitos humanos podem enriquecer a prática pedagógica e fornecer suporte a estudantes em situação de vulnerabilidade. No entanto, como alerta Klein (2015), essas políticas públicas ainda sofrem com censura e tentativas de silenciamento. A luta por uma Educação Sexual crítica e inclusiva deve ser compreendida como parte de uma agenda mais ampla de justiça social.

Para Louro (2014), os temas relacionados às questões de gênero e sexualidade no cenário educacional, ainda estão restritos apenas ao campo disciplinar da ES, tanto nas políticas curriculares e nas políticas pedagógicas, com foco na reprodução biológica, na prevenção de doenças e na moral sexual.

Conforme Louro (2014), diversos questionamentos vêm atravessando os debates sobre a Educação Sexual ao longo do tempo. Entre eles, destacam-se: a responsabilidade sobre o tema deve ser exclusivamente da família ou também da escola? Abordar a sexualidade em sala de aula poderia provocar um despertar precoce nos/as jovens? No contexto escolar, essas discussões devem estar concentradas em uma disciplina específica ou diluídas entre diferentes áreas do conhecimento? As atividades devem ocorrer em horário regular e de forma obrigatória, ou serem opcionais e realizadas fora do turno escolar? Além disso, qual deve ser o perfil e a

formação profissional dos/as professores/as que assumem essa tarefa? E, finalmente, qual o enfoque mais adequado: informativo, preventivo, orientador ou com cunho moralizante?

A sexualidade, no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é abordada de forma limitada e pouco aprofundada. Apesar das três versões elaboradas antes de sua homologação, em 2018, o tema foi incluído exclusivamente no componente curricular de Ciências do Ensino Fundamental, sendo direcionado apenas ao oitavo ano. A abordagem adotada prioriza os aspectos biológicos da reprodução e a prevenção de doenças, sem abrir espaço para discussões mais amplas sobre identidade de gênero, orientação sexual ou questões socioculturais que envolvem a vivência da sexualidade (Brasil, 2017).

Contudo, nos últimos anos, o avanço de discursos conservadores no campo político e educacional tem enfraquecido as políticas voltadas à diversidade sexual e de gênero. A retórica da chamada “ideologia de gênero” tem sido utilizada para deslegitimar qualquer iniciativa que trate da sexualidade de maneira crítica nas escolas. Segundo Roseno e Silva (2017, p. 4): “[...] a ideologia de gênero vai no caminho oposto e desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher”. Essa narrativa alimenta o medo e a desinformação, promovendo um apagamento das pautas que buscam combater o preconceito, a violência e a exclusão de estudantes LGBTQIAPN+.

Cunha (2016) descreve a noção de “ideologia de gênero” como um exemplo de pânico moral amplamente difundido na sociedade, que afeta diretamente o contexto educacional. Essa perspectiva atua como um mecanismo de exclusão, apagando e deslegitimando as existências que desafiam os padrões da heteronormatividade, sobretudo no espaço escolar, onde tais sujeitos muitas vezes permanecem invisíveis e silenciados.

O modo como as políticas públicas são formuladas e implementadas reflete disputas de poder entre diferentes grupos sociais e políticos pela hegemonia. Enquanto setores progressistas defendem uma educação voltada para o reconhecimento das pluralidades, grupos com ideais conservadores insistem na manutenção de uma moral tradicional, muitas vezes pautada por fundamentos discriminatórios que negam a legitimidade das experiências LGBTQIAPN+.

É necessário que a escola se constitua como espaço de diálogo, acolhimento e respeito às múltiplas formas de ser e viver. A promoção de uma Educação Sexual crítica, inclusiva e baseada nos direitos humanos deve ser um compromisso permanente do Estado, das instituições educativas e da sociedade, como condição para a construção de uma cultura democrática e plural (Almeida; Sá-Silva, 2021).

O desenvolvimento de políticas públicas educacionais está diretamente condicionado a conflitos entre diferentes concepções de sociedade. Há grupos compostos por educadores,

pesquisadores e movimentos sociais que defendem uma educação que valorize a inclusão e reconheça as múltiplas expressões da diversidade humana. Nessa perspectiva, a educação assume papel central e demanda atenção prioritária do Estado. Conforme aponta Bastos (2017), é por meio da análise crítica das políticas educacionais que se tornam visíveis suas falhas, abrindo espaço para a construção de estratégias mais eficazes no enfrentamento das desigualdades.

A presença efetiva da diversidade sexual e de gênero nas políticas educacionais não é apenas uma demanda de determinados grupos sociais, mas uma exigência de um projeto democrático de educação. A escola, enquanto instituição social e política, não pode se omitir diante das desigualdades históricas.

Nessa vertente, embora existam políticas públicas voltadas para a ES, as escolas ainda possuem dificuldades em abordar temas como sexualidade e gênero, por diversas questões, bem como não compreender o assunto, preconceitos ligados às concepções heteronormativas, questões de cunho religiosos e familiares (Mendel; Miranda, 2023).

Nesse contexto, é urgente superar práticas educativas baseadas em visões moralistas, patologizantes⁵ ou normativas, que limitam a sexualidade a aspectos relacionados ao perigo ou à anormalidade (Mendel; Miranda, 2023). Torna-se fundamental adotar uma abordagem crítica, que reconheça a sexualidade como um componente essencial na formação integral dos sujeitos e na vivência plena da cidadania. De acordo com Domingues e Sena (2024), promover uma educação que contemple discussões sobre gênero e sexualidade representa um esforço pedagógico no sentido de formar estudantes mais conscientes, capazes de acolher e respeitar as diferentes expressões da diversidade social.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação inicial de professores/as da Educação Básica, bem como institui a Base Nacional Comum para essa formação. Essa normativa visa construir um referencial unificado que defina as expectativas em relação à preparação dos futuros professores e professoras, orientando a reformulação dos cursos de licenciatura e pedagogia com ênfase na prática pedagógica e alinhamento à BNCC. Apesar de seu papel central na organização da formação docente, o documento não contempla, de forma explícita, conteúdos relacionados à sexualidade e às questões de gênero sob a ótica dos direitos humanos.

⁵ Designa discursos ou práticas que enquadram comportamentos e identidades como doenças. O uso crítico dessa noção surge no campo dos estudos sobre medicalização por Michel Foucault (1975), que problematiza a transformação de diferenças humanas em categorias clínicas.

2.3 Discursos sobre sexualidade na formação docente

O contexto escolar atua na manutenção dos discursos heteronormativos, sendo um ambiente que naturaliza a heterossexualidade nos indivíduos. Para Louro (2019, p. 26), a escola funciona como uma incentivadora dessa sexualidade, na qual “um homem e uma mulher ‘de verdade’ deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso”. Dessa forma, a heterossexualidade é reforçada como norma e incorporada aos conteúdos curriculares, pressionando todos que fazem parte desse contexto a se adequarem ao padrão imposto.

Ao longo da história, diversas instâncias, como as Ciências Médicas e a Psicanálise, contribuíram para a legitimação desse discurso. Segundo Foucault (2015), essas ciências estudaram a homossexualidade buscando caracterizá-la por meio de sintomas, métodos de prevenção e possíveis formas de cura, o que reforçou a perpetuação da heteronormatividade. Nesse período, a homossexualidade era compreendida como uma patologia psíquica.

A educação moralista e sexual intensificou esse discurso biomédico, empregando estratégias heteronormativas com o propósito de conter os desejos sexuais femininos e, ao mesmo tempo, “curar” a homossexualidade. A preocupação em manter a heteronormatividade e evitar a ascensão da homossexualidade foi particularmente evidente em instituições escolares e internatos. Nesses espaços, professores/as, freiras e funcionários monitoravam constantemente os jovens, impedindo-os de ficarem a sós, temendo que práticas homossexuais ocorressem (Sá-Silva, 2012).

Além desse controle disciplinar, a estrutura escolar também reforça a manutenção do *status quo* por meio de seu modelo pedagógico. Conforme aponta Paro (2010), ao se atribuir ao/à professor/a à função restrita de mero “aplicador de conteúdos”, desconsideram-se as múltiplas singularidades que atravessam o processo educativo, tanto no que diz respeito às especificidades dos/as educandos/as quanto às dos/as próprios/as educadores/as. Tal perspectiva evidencia limites estruturais e institucionais que impactam a prática pedagógica, restringindo a construção de abordagens mais críticas, reflexivas e contextualizadas, e não podendo ser compreendida como uma responsabilidade individual do/a docente.

As práticas avaliativas, o desempenho escolar e a organização educacional são moldadas por um sistema que atende, de um lado, às exigências técnicas do mercado de trabalho e, de outro, ao ensino propedêutico para uma elite, garantindo assim a reprodução das desigualdades sociais.

Foucault (1977) argumenta que, no século XIX, os discursos das ciências desempenharam um papel fundamental na adaptação dos antigos temores irracionais, das

normas morais e das escolhas econômicas e políticas a uma linguagem de pretensão científica. Assim, os discursos não são meras representações neutras da realidade; eles constroem os próprios objetos sobre os quais falam. Como ressalta Foucault (1977), os discursos não são apenas um conjunto de signos que remetem a um significado externo, mas sim estruturas que formam sistematicamente aquilo que nomeiam, indo além da simples designação de conceitos e se tornando elementos fundamentais na conformação da sociedade.

Nesse sentido, Louro (2018) destaca a importância do diálogo aberto sobre sexualidade, apontando que a ausência de respostas prontas é parte natural do processo educativo. Assim, a construção de um ambiente acolhedor no espaço escolar torna-se fundamental, de modo que os/as estudantes se sintam seguros/as para questionar e refletir sobre temas que, muitas vezes, ainda são tratados como tabus.

As transformações culturais e sociais contemporâneas têm exigido das instituições escolares um posicionamento mais sensível e comprometido com as temáticas da diversidade. Questões relacionadas a gênero, sexualidade, raça, etnia e religião não são elementos periféricos ao processo educativo, mas dimensões fundamentais da formação humana. Nesse contexto, coloca-se para a escola o desafio de reconhecer que as diferenças constituem o cotidiano pedagógico, não podendo ser negligenciadas ou silenciadas em função de posicionamentos individuais (Candau, 2012).

A formação inicial de/as professores/as, nesse cenário, ocupa papel estratégico. Rinaldi e Cardoso (2012) ressaltam que o ingresso de futuros professores/as na realidade escolar demanda uma preparação além do conteúdo técnico-científico. É necessário desenvolver uma formação crítica, que permita aos educadores compreenderem as complexidades da diversidade e enfrentarem as desigualdades estruturais presentes na sociedade e refletidas no ambiente escolar.

A formação continuada torna-se um caminho indispensável para o aprimoramento da prática docente. Imbernón (2011) afirma que o processo formativo deve fornecer aos/as professores/as recursos teóricos e éticos que os capacitem a atuar de forma crítica, reflexiva e investigativa. A ideia de que a graduação é suficiente ainda persiste entre muitos profissionais, o que compromete a capacidade de enfrentar as transformações e complexidades da realidade educacional contemporânea. A atualização constante é essencial para um exercício docente comprometido com os direitos humanos e com uma educação relacionada à transformação social.

A atuação docente voltada para a diversidade, contudo, é frequentemente contestada por setores conservadores. O movimento “Escola sem Partido”⁶, por exemplo, acusa os educadores de promoverem doutrinação ideológica, numa tentativa de silenciar debates considerados sensíveis (Sá-Silva; Silva, 2018). Tais ataques fragilizam a autonomia docente e ameaçam os princípios democráticos que sustentam a educação pública. Ao deslegitimar o debate sobre gênero e sexualidade, esses discursos reforçam práticas excludentes e limitam o papel formativo da escola.

As políticas educacionais inclusivas devem ser acompanhadas de estratégias pedagógicas efetivas. A transversalidade das temáticas de gênero e sexualidade no currículo exige planejamento, formação e vontade política por parte dos sistemas de ensino. Não basta tratar essas questões de forma pontual; é preciso integrá-las aos conteúdos de todas as disciplinas, permitindo que a ES crítica seja baseada em direitos, e esteja presente em todo o percurso escolar.

De acordo com Loiola (2006), muitos professores/as apresentam dificuldades para lidar com a diversidade sexual no contexto educacional, pois suas formações não contemplaram discussões sobre o tema. A falta de experiências formativas nesse campo compromete a capacidade de relacionar teoria e prática, tornando mais difícil o enfrentamento de situações que envolvem identidades de gênero e orientações sexuais na escola.

Nesse cenário, o reconhecimento das identidades LGBTQIAPN+ deve ocupar um lugar central na formação docente (Loiola, 2006). Os/As professores/as são agentes de mudança e têm o poder de desafiar normas sociais excludentes. O respeito à diversidade e a valorização de todas as identidades precisam ser princípios orientadores das práticas educativas, contribuindo para o enfrentamento da marginalização e da violência simbólica no ambiente escolar.

A inclusão das experiências da comunidade LGBTQIAPN+ nos currículos escolares é um passo importante para a legitimação dessas identidades e para a promoção de uma visão mais abrangente da sexualidade. Segundo Louro (2014, p. 131), “em termos de políticas curriculares ou mesmo práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como temas que devem ficar restritos a um campo disciplinar: a Educação Sexual”.

⁶ O movimento autodenominado “Escola sem Partido”, criado em 2004 por Miguel Nagib, apresenta-se como iniciativa apartidária de pais e estudantes preocupados com uma suposta “doutrinação ideológica” de esquerda nas escolas e universidades, acusando professores de utilizarem sua autoridade para influenciar politicamente os alunos (Immianvsky; Carvalho; Muller 2024).

Para que isso aconteça de maneira efetiva, a formação contínua dos educadores é uma estratégia vital. Programas de capacitação precisam ser acessíveis a todos os/as professores/as, independentemente do tempo de experiência, assegurando que estejam atualizados com as melhores práticas em Educação Sexual.

A formação docente deve contemplar estratégias pedagógicas que incentivem diálogos abertos sobre sexualidade. Atividades que promovem a reflexão e o debate crítico são essenciais para que os educadores se sintam mais seguros ao abordar esses temas em sala de aula. Essa abordagem gera um aprendizado significativo, ajudando a desmistificar a sexualidade e apresentando a diversidade como uma parte natural da experiência humana.

A ausência de uma abordagem mais ampla e crítica durante a formação inicial dos educadores agrava esse cenário. Essa lacuna dificulta a preparação dos/as professores/as para lidar com questões de sexualidade de maneira plural e inclusiva. Permanecer passivo diante da necessidade de tratar desses temas nas práticas pedagógicas contribui para a perpetuação dos discursos hegemônicos que marginalizam identidades diversas. De acordo com Almeida e Sá-Silva (2021), é essencial que os educadores continuem seu processo de formação, com a finalidade de reconhecer as diferenças e desenvolver estratégias para melhorar as relações com base no respeito à diversidade.

O papel das políticas públicas é fundamental para garantir que a ES tenha o espaço adequado nas escolas. A inclusão de temas relacionados à sexualidade nas diretrizes e currículos nacionais é um avanço necessário para garantir uma educação que respeite a diversidade e as experiências individuais dos/as estudantes. Dessa maneira, a formação docente deve ser vista como um componente de um movimento mais amplo, com o objetivo de transformar a cultura escolar em um espaço mais acolhedor e democrático.

Figueiró (2009) destaca que, para que o educador seja capaz de “reeducar” sexualmente seus estudantes, é essencial que passe por um processo contínuo de reeducação constante acerca de seus conhecimentos sobre a sexualidade ao longo de sua trajetória profissional. Esse argumento sublinha a importância da formação continuada como um elemento crucial para a efetiva implementação da Educação Sexual nas salas de aula.

Ao considerar esses aspectos, é possível perceber que a transformação do ambiente escolar não se dá apenas por meio da educação individualizada, mas por meio de uma postura mais ampla e crítica. Para que a abordagem da diversidade seja eficaz, o educador deve não apenas se empenhar no próprio aprendizado, mas também fomentar uma mudança cultural que envolva seus colegas de profissão. Gomes e Sá-Silva (2024) apontam que, enquanto um/a professor/a que se dedica à reflexão sobre a diversidade já realiza um passo significativo, aquele

que busca uma transformação mais profunda envolve também a sua comunidade escolar nesse processo.

Esse movimento de integração da diversidade no contexto educacional encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Esse documento define os parâmetros para a formação inicial e continuada de professores/as, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e programas de segunda licenciatura. Além disso, essa normativa reforça a necessidade de uma formação docente que respeite e promova a diversidade, alinhando-se com os princípios da Educação Sexual.

Pensar a formação docente na perspectiva da Educação Sexual é uma maneira de garantir que os educadores estejam comprometidos com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015). Ao integrar essa abordagem, os profissionais da educação contribuem para a construção de uma escola mais inclusiva e transformadora, alinhada aos princípios de igualdade e respeito pelas diversas identidades.

Refletir sobre a importância da sexualidade e da Educação Sexual no currículo escolar implica também reconhecer que a chamada “pedagogia do insulto” ainda está presente no cotidiano das escolas (Junqueira, 2013). Essa prática, marcada por violências simbólicas, discriminações e exclusões, precisa ser combatida com uma formação docente comprometida com a equidade e os direitos humanos.

A superação dos discursos heteronormativos na formação docente é importante para a construção de uma sociedade mais justa e plural. A educação como instrumento de transformação social, deve ser conduzida por educadores que estejam na vanguarda da luta por dignidade, respeito e inclusão. Abordar a sexualidade com responsabilidade, escuta e empatia é essencial para garantir os direitos de todos os indivíduos, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

Somente por meio de uma formação consciente, crítica e ética sobre sexualidade será possível garantir um futuro em que todos os/as estudantes se sintam valorizados e respeitados em suas identidades. A inclusão dessa abordagem na formação docente deve ser entendida como um compromisso político e pedagógico com uma educação emancipadora, capaz de transformar não apenas a sala de aula, mas toda a sociedade.

Essa lacuna curricular impede que os futuros educadores adquiram o conhecimento necessário para lidar com as complexidades da sexualidade contemporânea, de maneira a refletir as normas sociais e culturais que ainda predominam em muitos ambientes de ensino. A falta de uma abordagem formal e estruturada sobre Educação Sexual na formação inicial limita

a capacidade dos/as professores/as de criar ambientes seguros e respeitosos para todos os/as alunos/as.

O espaço escolar é amplamente reconhecido como um ambiente central para o desenvolvimento do conhecimento e para a construção das identidades dos/as estudantes, constituindo-se como um locus privilegiado de socialização, aprendizagem e formação cidadã. Para além da transmissão de conteúdos, a escola configura-se como um espaço de interação, no qual valores, atitudes e percepções são constantemente construídos nas relações entre sujeitos diversos. Nesse sentido, apresenta-se também como um ambiente potencialmente favorável à promoção do respeito à diversidade, à valorização das diferenças e ao enfrentamento de práticas discriminatórias, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos (Cordeiro; Rodrigues, 2024).

A falta de inclusão de tópicos relacionados à sexualidade nos programas de formação de professores/as é reflexo de tabus históricos e preconceitos enraizados na sociedade. Muitas instituições ainda consideram a sexualidade um tema delicado, que deve ser abordado com extrema reserva ou até mesmo excluído dos debates pedagógicos.

Essa atitude não apenas perpetua a desinformação, mas também marginaliza discussões essenciais que poderiam equipar os educadores para enfrentar questões de assédio, *bullying* e discriminação, especialmente em relação a estudantes LGBTQIAPN+. A consequência é um ambiente educacional que falha em reconhecer e valorizar a diversidade.

A carência de uma formação aprofundada sobre sexualidade compromete o desenvolvimento de habilidades socioemocionais entre os/as professores/as, limitando sua capacidade de lidar com temáticas que demandam sensibilidade e conhecimento crítico. A Educação Sexual, nesse contexto, deve ultrapassar a dimensão biológica e preventiva, assumindo um papel educativo voltado à promoção do respeito, da escuta e da valorização das diferentes identidades e expressões de gênero.

É fundamental que os/as futuros/as professores/as sejam capacitados para abordar a sexualidade de forma ética e contextualizada, considerando as demandas que surgem no ambiente escolar. Por estarem em contato direto com os/as estudantes, os/as professores/as frequentemente se tornam figuras de confiança e referência, especialmente quando os/as estudantes não encontram em casa o apoio necessário. Diante disso, a atuação pedagógica precisa estar embasada em uma formação que possibilite o enfrentamento de preconceitos e a mediação de situações complexas (Fernandes; Assis; Acrani, 2022).

Nesse processo, o diálogo se configura como uma ferramenta indispensável, como destacam Moizés e Bueno (2010), sendo essencial na construção de uma abordagem educativa

sobre sexualidade. Complementando essa visão, Furlanetto, Lauermann e Costa (2018) reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a realidade vivida pelos sujeitos e estimulem uma postura crítica e transformadora.

Quando não há preparo adequado, é comum que professores/as se sintam desconfortáveis ou despreparados para tratar de assuntos relacionados à sexualidade. Essa lacuna formativa pode levar à reprodução de discursos normativos e excludentes, que não contemplam as múltiplas vivências dos/as estudantes, reforçando estigmas e silenciamentos.

A inserção da ES nos processos de formação inicial e continuada de professores/as configura-se como um elemento central para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a equidade e a garantia de direitos. Nessa direção, torna-se indispensável que os/as futuros/as docentes desenvolvam uma compreensão crítica e fundamentada sobre a temática, articulando conhecimentos teóricos e reflexões éticas que lhes permitam atuar de forma sensível e responsável no contexto escolar. Tal movimento contribui para o enfrentamento das fragilidades ainda presentes na formação docente, especialmente no que se refere à abordagem das questões de gênero e sexualidade, possibilitando a construção de ambientes educativos mais democráticos e acolhedores (Soares; Soares, 2022).

A formação docente precisa incluir momentos de reflexão e estudo sobre a sexualidade. Essa dimensão da vida humana não deve ser tratada de maneira isolada ou secundária. A abordagem deve considerar o respeito, a consciência crítica e a construção de saberes, especialmente porque a sexualidade está presente em todas as fases do desenvolvimento. Imbernón (2001) ressalta a importância de incluir nos cursos de licenciatura uma matriz curricular que contemple esses aspectos, contribuindo para uma formação mais integral dos/as professores/as.

A sexualidade não deve ser compreendida como uma dimensão natural e fixa do ser humano, mas como uma construção que, embora atravesse a subjetividade, é produzida predominantemente por relações sociais, culturais e políticas. Nessa perspectiva, entendê-la dessa forma implica não apenas domínio teórico, mas também uma revisão crítica das posturas frente aos preconceitos historicamente construídos e ainda presentes no cotidiano escolar. Para que esse movimento se efetive, torna-se fundamental a criação de espaços formativos que possibilitem a problematização de concepções estigmatizadas e favoreçam a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, Maistro (2006) defende que tais processos formativos devem se apoiar em conhecimentos cientificamente atualizados, ao mesmo tempo em que promovem debates capazes de contribuir para a superação de tabus e para o fortalecimento da consciência ética dos/as educadores/as.

A presença de uma disciplina voltada à Educação para a Sexualidade durante a formação inicial contribui para que os futuros educadores desenvolvam habilidades para lidar com situações complexas relacionadas ao tema. A abordagem adequada permite reconhecer e valorizar a diversidade de identidades e expressões, além de desconstruir discursos normativos que limitam o pleno desenvolvimento dos/as estudantes. O espaço escolar se torna um local de acolhimento e reconhecimento da pluralidade.

A sexualidade, entendida como atravessada por normas, discursos e relações de poder, já se faz presente no processo educativo, tanto no contexto familiar quanto no escolar. Nesse sentido, a questão central não é sua inserção, mas a forma como a ES pode promover a problematização dessas normas e dos modos como elas são produzidas e reproduzidas. Uma formação docente crítica, orientada por princípios de equidade e respeito, amplia as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas, na medida em que prepara professores/as para atuar como mediadores/as de reflexões que favoreçam a construção de uma cultura escolar mais justa, democrática e inclusiva.

Segundo Nunes (1997), é essencial que os/as professores/as sejam qualificados/as para trabalhar com a temática da sexualidade em sua totalidade, o que engloba seus aspectos emocionais, afetivos, reprodutivos e simbólicos. Uma abordagem formativa que contemple essas múltiplas dimensões é indispensável para que os/as professores/as desenvolvam práticas pedagógicas significativas e respeitosas no contexto escolar.

Nota-se que, muitas vezes, a escola ou parte de seu corpo docente demonstra desconhecimento em relação às políticas que visam à inclusão e ao respeito à diversidade. Essa lacuna compromete iniciativas capazes de transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor para estudantes que se identificam como dissidentes de normas de gênero e sexualidade. Tal desconhecimento pode ser atribuído à ausência de formação adequada e à escassez de informações sobre essas temáticas, o que contribui para o reforço de preconceitos, a omissão diante de episódios de violência e a reprodução naturalizada de práticas heteronormativas (Antunes; Duque, 2020).

2.4 Discursos científicos, religiosos e midiáticos sobre Educação Sexual

A Educação Sexual, ao longo da história, tem sido atravessada por diferentes discursos que influenciam sua abordagem na sociedade. De acordo com Foucault (2015), essa temática está intrinsecamente ligada às relações de poder, que se estabelecem de acordo com o contexto histórico e sociocultural, moldando as percepções e discursos sobre sexo e sexualidade. Nessa

mesma linha, Louro (2007, p. 211) destaca que os gêneros e as sexualidades não apenas refletem relações de poder, mas também são espaços nos quais o poder é exercido e ressignificado.

Nesse contexto, três discursos se destacam na sociedade: o científico, o religioso e o midiático, cada um trazendo concepções distintas sobre a sexualidade e sua presença nos espaços educacionais. Muitas vezes, a sexualidade é atravessada por discursos que distorcem sua compreensão, reforçando mitos e desinformações. Como argumenta Foucault (2015, p. 100):

Sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

O discurso científico aborda a temática da Educação Sexual (ES) por meio de pesquisas em campos como saúde, psicologia e educação, defendendo-a como um direito e um instrumento essencial para a promoção do bem-estar. Paradoxalmente, esses discursos muitas vezes reforçam estigmas discriminatórios ao privilegiar uma perspectiva puramente biológica. Ao focar no viés orgânico, tal abordagem acaba por negligenciar dimensões fundamentais de gênero, sexualidade e subjetividade.

Em contraponto a esse reducionismo, Judith Butler (2000) questiona as concepções biologicistas sobre o sexo, compreendendo-o não como um dado natural, mas como uma categoria normativa. Para a autora, o sexo opera como uma prática regulatória que dissemina normas culturais, as quais atuam para moldar e materializar os corpos dentro de padrões sociais pré-estabelecidos.

Apesar de a inserção da ES nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na segunda metade da década de 1990 (Brasil, 1998) ter sido um passo importante, ela não foi suficiente para encerrar as polêmicas geradas por grupos contrários à sua implementação nas escolas, especialmente aqueles que se baseiam em discursos religiosos sobre a sexualidade.

Por outro lado, discursos religiosos frequentemente impõem limitações sobre o que pode ser ensinado a respeito da sexualidade, de maneira reforçar normas morais específicas de cada crença. Isso contribui para o fortalecimento de preconceitos e para a perpetuação de discursos heteronormativos, que têm sido predominantes ao longo da história.

Para Foucault (2004), antes do século XIX, comportamentos homoeróticos, embora sujeitos a punições, eram vistos como excessos ou formas de libertinagem, considerados aspectos da natureza humana difíceis de controlar. Em algumas vertentes religiosas, a sexualidade é entendida unicamente por sua relação com a reprodução e o casamento

heterossexual, ignorando os debates sobre gênero e diversidade sexual. Nesse contexto, "a heteronormatividade é concomitante a todas as determinações impostas pela sociedade, ou seja, tudo aquilo que deve ser seguido como comportamento normal" (Rodrigues, *et al.* 2015, p. 51).

Esses discursos reforçam a censura de determinados conteúdos e adotam abordagens mais restritivas, como no caso da ES, que é fundamentada na ideia de que relacionamentos heterossexuais são os únicos legítimos e que devem ser respeitados pela sociedade. A religião, ainda hoje, exerce uma forte influência no cenário político, o que, por sua vez, direciona as políticas públicas e o currículo escolar. Nos últimos anos, tem-se observado um ativismo religioso que impõe seus dogmas, utilizando conceitos como gênero, ideologia de gênero e teoria do gênero de maneira alarmista, buscando obter a aceitação da sociedade para combater os movimentos sociais voltados para a liberdade sexual e de gênero (Junqueira, 2019).

Em nome dessas lutas em defesa de concepções dogmáticas e tradicionalistas, são empreendidas ações políticas voltadas à reafirmação de valores morais e tradicionais, baseados em uma visão religiosa rígida e intransigente (Junqueira, 2019). Nesse contexto, surgem desafios significativos para a implementação de programas educacionais que dialoguem com perspectivas científicas e progressistas.

Em contrapartida, os discursos permeados no meio midiático exercem um papel significativo na construção das percepções sobre a ES. Existem entraves entre os/as professores/as ao debaterem sobre a ES, dado que possuem receios em desrespeitar a construção da criança/adolescente quando abordarem temas relacionados à sexualidade.

Assim, a mídia exerce o papel de elucidar a curiosidade sobre a sexualidade, ao passo que as crianças/adolescentes têm acesso de forma deliberada a conteúdos leves, moderados e intensos de teor sexuais e que muitas vezes relacionam às questões de gênero, de maneira implícita ou explícita (Desidério, 2018). E a mídia, ao mesmo tempo em que contribui com a disseminação de informações sobre o debate da sexualidade, também é responsável por reforçar estereótipos, sensacionalizar a temática e, em alguns casos, desinformar a população.

A forma como a sexualidade é representada na mídia, como na televisão, no cinema, na publicidade e nas redes sociais impactam diretamente as concepções das crianças e dos adolescentes, o que muitas vezes cria uma visão distorcida ou hipersexualizada⁷. Além disso, parte da mídia atua como agente de disseminação de discursos conservadores, contribuindo para a manutenção de estereótipos e preconceitos. Esses discursos acabam por fortalecer visões

⁷ Processo social que reduz à esfera do sexo ou do fetiche, negando a legitimidade afetiva e existencial. Em perspectiva butleriana, esse estigma se articula com as normas de gênero e sexualidade que regulam quais corpos e desejos podem ser reconhecidos como "inteligíveis" (Butler, 1990).

moralistas e normativas, sustentadas por valores tradicionais que limitam a diversidade e a liberdade de expressão.

Ademais, os discursos que permeiam a sociedade disputam a legitimidade nos espaços sociais e educacionais. A interseção entre ciência, religião e mídia na abordagem da ES reflete os embates ideológicos, que influenciam políticas públicas e práticas pedagógicas. E diante dessas tensões, a construção de uma ES crítica e inclusiva exige um olhar mais atento para os diferentes discursos que circulam na sociedade, bem como estratégias para que possam promover um diálogo mais aberto, seguro e que forneça informação e sobre o tema de maneira ética, respeitosa e embasada em direitos humanos.

Durante as décadas de 1970 e 1980, diversas iniciativas educacionais relacionadas à sexualidade ajudaram a reforçar visões conservadoras sobre o tema. Essas iniciativas promoviam políticas falaciosas que visavam consolidar o modelo de família heterossexual e combater os chamados “valores tradicionais” (Weeks, 2010). Louro (2014, p. 130) aponta que “as políticas curriculares se tornam alvo de setores conservadores, com a intenção de regular e direcionar crianças e jovens para os padrões que consideram moralmente corretos”.

A Educação Sexual, inicialmente, ocorre de forma informal, sendo transmitida pelas interações com o meio e a família, e de forma formal, nas escolas e em outras instituições sociais que contribuem para a formação da identidade (Louro, 2017; Furlani, 2008). Louro (2008) destaca que os processos educativos que não acompanham as transformações socioculturais como os avanços tecnológicos, os novos arranjos familiares e as uniões homoafetivas acabam por perpetuar uma narrativa sobre sexualidade e gênero marcada por discursos que buscam disciplinar os corpos e consolidar representações hegemônicas de masculinidade e feminilidade.

Esses discursos se baseiam em pedagogias de sexualidade muitas vezes invisíveis, mas que exercem grande influência. O termo “pedagogias da sexualidade” tem origem no pensamento de Michel Foucault, mas, como aponta Louro (2000), seu uso vai além do contexto foucaultiano. Entretanto, a contingência das identidades e das relações sociais nos espaços educativos revela a complexidade das dimensões de gênero e sexualidade, que são frequentemente moldadas por essas dinâmicas.

O discurso científico sobre educação sexual fundamenta-se em dados empíricos, pesquisas e evidências médicas, psicológicas e pedagógicas. Esse discurso busca promover o conhecimento sobre o corpo humano, sexualidade, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e métodos contraceptivos, visando ao desenvolvimento saudável, consciente e autônomo da sexualidade.

Segundo Heilborn, Aquino e Boyd (2009), a Educação Sexual baseada em evidências é um dos caminhos mais eficazes para reduzir vulnerabilidades entre adolescentes, promovendo a saúde pública e a equidade de gênero. Nesse sentido, especialistas defendem que a ES contribui significativamente para a autonomia dos jovens, sendo uma ferramenta essencial para o exercício da cidadania.

Por outro lado, o discurso religioso tende a pautar a sexualidade a partir de doutrinas e valores morais, muitas vezes vinculados à ideia de pecado e pureza. Muitas religiões enfatizam a abstinência sexual antes do casamento, a heterossexualidade como norma e a família tradicional como ideal. Conforme argumenta Louro (1997), essas perspectivas tendem a reduzir a sexualidade à reprodução e à obediência a normas religiosas, o que pode dificultar a construção de uma abordagem mais plural e informada sobre o tema nas escolas. Em contextos marcados por forte influência religiosa, o acesso a uma ES abrangente pode ser comprometido, afetando especialmente jovens que fogem do padrão heteronormativo.

O discurso midiático, por sua vez, é marcado por ambivalências. Embora parte da mídia cumpra um papel educativo, promovendo debates sobre saúde sexual e diversidade, outra parcela reforça estereótipos, hipersexualiza corpos e relacionamentos e transmite mensagens contraditórias. Segundo Carrara (2015), a mídia frequentemente alterna entre a moralização e a erotização da sexualidade, o que pode gerar confusão e desinformação, especialmente quando não há mediação crítica desses conteúdos no ambiente escolar ou familiar. A influência midiática, portanto, é significativa na construção de valores e comportamentos, tornando essencial que os educadores estejam preparados para dialogar criticamente com essas representações.

Furlani (2016) aponta que, durante as discussões e aprovações dos Planos de Educação, houve uma intensa disputa ideológica que resultou na exclusão de termos como “gênero” e “sexualidade”, sob o argumento de combater a chamada “ideologia de gênero”⁸. Esse termo, usado de forma pejorativa, tem servido como instrumento para deslegitimar os estudos de gênero e enfraquecer políticas educacionais voltadas à diversidade, reforçando a moral conservadora de grupos religiosos e políticos. Junqueira (2017) complementa essa análise ao mostrar que a difusão da ideia de “ideologia de gênero” representa uma contra-ofensiva conservadora, articulada por setores que buscam reafirmar a ordem sexual tradicional e a doutrina religiosa.

⁸ “Ideologia de gênero” é um rótulo de setores conservadores para desqualificar estudos de gênero e políticas de diversidade, atribuindo-lhes a intenção de doutrinação, embora não exista como conceito nas ciências acadêmicas (Junqueira, 2017).

Nessa esfera, Furlani (2011, p. 21), relata que a abordagem sobre ES religiosa e ratifica que:

[...] essa forma de interpretação serviu, e tem servido ainda hoje, não apenas para legitimar e acentuar a homofobia, mas também, ao longo da história humana, para justificar a segregação racial e a opressão sexista contra as mulheres presentes na própria igreja cristã.

Nesse sentido, os três discursos: científicos, religiosos e midiáticos, coexistem e disputam espaço na formação de opiniões, nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas voltadas à Educação Sexual. Em muitos contextos, há um embate direto entre valores conservadores e propostas pedagógicas laicas e inclusivas. A mídia, com sua ampla penetração social, age como um vetor de informação e desinformação, sendo necessária uma leitura crítica de seus conteúdos no processo educativo.

A escola, como espaço privilegiado de formação crítica, deve promover o equilíbrio entre o respeito à diversidade cultural e religiosa e o compromisso com o conhecimento científico e os direitos humanos. Como destacam Scott, Louro e Silva (1995), o conhecimento é sempre situado e politicamente implicado, o que exige dos educadores uma postura ética, crítica e comprometida com os direitos humanos. O desafio está em articular ciência, sensibilidade ética e respeito à diversidade, garantindo que todos os/as estudantes tenham acesso a informações seguras que promovam saúde, bem-estar e cidadania.

O diálogo entre os discursos sem renunciar aos princípios da laicidade, da inclusão e do compromisso com a dignidade humana pode ser um caminho fecundo para o fortalecimento de uma Educação Sexual crítica, emancipadora e transformadora.

A ES, nesse sentido, precisa ser compreendida a partir das complexas relações de poder que estruturam a sociedade e atravessam os diferentes espaços formativos. Conforme analisa Foucault (2015), os discursos produzidos nos campos científico, religioso e midiático não apenas orientam, mas também regulam e normatizam as formas de compreender e vivenciar a sexualidade. Esses discursos, ao serem socialmente legitimados, tendem a estabelecer padrões hegemônicos que influenciam práticas, valores e percepções. Como consequência, muitas vezes contribuem para a manutenção de preconceitos, silenciamentos e desinformações, dificultando a construção de uma abordagem crítica, plural e inclusiva da sexualidade.

As relações de poder que emergem da interação entre os discursos científico, religioso e midiático apresentam-se complexas e multifacetadas. Na maioria das vezes, esses discursos não apenas coexistem, mas também se desafiam, criando um campo de tensões que influencia diretamente a prática pedagógica. Os educadores frequentemente se veem em uma posição

conflituosa ao tentar integrar dados científicos com as limitações impostas por valores religiosos, enquanto, ao mesmo tempo, tentam navegar pelas representações midiáticas que muitas vezes são enganosas ou simplistas.

Atualmente, os meios de comunicação exercem grande influência sobre a Educação Sexual e as escolhas feitas por jovens e adolescentes. Embora tenham capacidade de persuasão e ofereçam diversas informações, esses canais nem sempre contribuem para uma compreensão crítica ou para o preparo adequado diante das implicações da vida sexual. Por isso, é essencial ter discernimento ao selecionar as fontes de informação sobre o tema (Brant; Martins, 2020).

As análises sugerem que é possível construir uma ES que, ao mesmo tempo, respeite a pluralidade de crenças e valores, e forneça informações precisas e relevantes. Uma convergência entre diversas perspectivas pode não apenas enriquecer o aprendizado dos estudantes, mas também prepará-los para um engajamento cívico mais consciente e responsável na sociedade. Essas descobertas fornecem um quadro para a reflexão sobre como os educadores e formuladores de políticas podem avançar em direção a uma ES mais crítica e inclusiva.

Como as implicações desses achados se refletem na formulação de currículos de Educação Sexual? A resposta reside na urgência de construir currículos que não apenas respeitem a diversidade, mas que também promovam um conhecimento científico robusto para evitar que a Educação Sexual se torne um campo de desinformação. A ausência de uma abordagem holística e interdisciplinar torna-se um empecilho, não apenas para a eficácia da Educação Sexual, mas para a formação de cidadãos comprometidos com uma realidade complexa.

2.5 Políticas públicas e enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia nas escolas

As políticas públicas voltadas para o enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia nas escolas desempenham um papel essencial na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e seguro para todos os/as estudantes. Dados da Pesquisa Nacional sobre Ambiente Educacional no Brasil, em 2016, revelam que aproximadamente 73% dos/as estudantes LGBTQIAPN+ já sofreram agressões verbais, enquanto 25% relataram ter sido vítimas de violência física em razão de sua orientação sexual. Além disso, cerca de 60% dos jovens afirmaram sentir-se inseguros no ambiente escolar (Agência Brasil, 2016)

Esses dados evidenciam, de forma contundente, a urgência da implementação e do fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a promoção da equidade e com o respeito à diversidade no contexto educacional. Nesse cenário, iniciativas voltadas ao

enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia nas escolas assumem um papel estratégico, na medida em que contribuem para a desconstrução de práticas discriminatórias historicamente naturalizadas. Tais políticas não apenas orientam a elaboração de diretrizes pedagógicas mais inclusivas, como também favorecem a criação de ambientes escolares mais acolhedores, seguros e respeitosos para todos/as os/as estudantes. Além disso, ao promoverem o reconhecimento das múltiplas identidades e expressões de gênero e sexualidade, essas ações fortalecem a garantia de direitos, a permanência escolar e o desenvolvimento integral dos sujeitos, alinhando-se aos princípios de uma educação democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a escola, como espaço de formação cidadã, tem a responsabilidade legal e ética de garantir um ambiente seguro e acolhedor para todos os/as alunos/as. Isso implica a adoção de medidas concretas para combater qualquer forma de discriminação, assegurando que os/as estudantes possam aprender sem medo de sofrer violências verbais ou físicas, bem como exclusões em razão de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

A construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo requer o compromisso coletivo de toda a comunidade educativa gestores/as, professores/as, estudantes, famílias e demais profissionais na promoção de uma cultura fundamentada no respeito, na equidade e no reconhecimento das diferenças. Esse processo implica não apenas a valorização da diversidade como princípio, mas também sua efetiva incorporação nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas relações cotidianas estabelecidas no espaço escolar. Torna-se fundamental o desenvolvimento de ações intencionais que problematizem desigualdades, enfrentam preconceitos e promovam o diálogo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis. Assim, a escola se configura como um espaço de transformação social, no qual a inclusão deixa de ser um ideal abstrato e passa a se concretizar nas práticas e experiências vivenciadas por todos/as.

Diante do compromisso com a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, livre de preconceitos e discriminação sexual, torna-se imprescindível identificar e enfrentar os desafios na promoção dos direitos humanos, além de problematizar, desestabilizar e subverter a LGBTQIAPN+fobia no ambiente escolar (Junqueira, 2019). No entanto, a implementação de políticas públicas eficazes enfrenta obstáculos significativos, sobretudo em contextos onde discursos conservadores buscam silenciar ou minimizar a importância dessas iniciativas, o que dificulta o avanço de ações que assegurem o respeito à diversidade e à equidade no espaço educacional.

A LGBTQIAPN+fobia nas escolas se manifesta de diversas formas, desde insultos e agressões físicas até a exclusão social e o silenciamento de pautas relacionadas à diversidade.

Estudos indicam que estudantes LGBTQIAPN+ estão mais suscetíveis ao *bullying*, à evasão escolar e a problemas emocionais decorrentes da falta de acolhimento e da ausência de políticas institucionais que garantam sua proteção. Diante dessa realidade, torna-se urgente a implementação de políticas públicas que contemplem a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, assegurando não apenas a equidade, mas também o direito fundamental à educação livre de discriminação, violência e invisibilização.

As pessoas LGBTQIAPN+, tanto em sua organização política quanto em sua inserção acadêmica, têm desempenhado um papel central na problematização da hegemonia do conceito de gênero e de seus limites para a compreensão da diversidade sexual. Graças à sua atuação, a complexidade das identidades e vivências sexuais tem se tornado, gradativamente, uma pauta social que exige a formulação de políticas públicas, além de incentivar pesquisas e estudos na área. Esse movimento também se reflete na crescente presença de pesquisadores e pesquisadoras LGBTQIAPN+ no meio acadêmico, ampliando as discussões e contribuindo para a construção de um conhecimento mais plural e representativo (De Oliveira, 2020).

Dentre as estratégias adotadas em diferentes países e contextos, destacam-se a inclusão da temática de gênero e sexualidade nos currículos escolares e a capacitação de professores/as para lidar com a diversidade. Somam-se a essas ações a criação de protocolos eficazes para o enfrentamento da discriminação e a implementação de canais de denúncia contra a LGBTQIAPN+fobia. Além disso, a produção e adoção de materiais didáticos que representem a multiplicidade de experiências LGBTQIAPN+ são medidas fundamentais para garantir que os/as estudantes se reconheçam e se sintam pertencentes ao espaço escolar, fortalecendo o compromisso da educação com a equidade e a inclusão.

Contudo, a consolidação dessas políticas enfrenta desafios e disputas políticas constantes, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos da população LGBTQIAPN+. Vianna e Benítez (2016, p. 37) destacam que “[...] a não inclusão da ‘orientação sexual’ como motivo de discriminação a ser combatido expressa o quão negativa era a correlação de forças nesse campo específico”. Esse cenário evidencia a necessidade de um debate contínuo e do fortalecimento de iniciativas que garantam a proteção, o respeito e a valorização da diversidade no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

No Brasil, políticas públicas como o Programa Brasil Sem Homofobia e as diretrizes nacionais voltadas para a educação em direitos humanos representaram avanços no enfrentamento das violências motivadas por identidade de gênero e orientação sexual. No entanto, essas iniciativas frequentemente encontram resistência e se tornam alvo de disputas políticas, o que compromete sua continuidade e resulta em sua aplicação de forma fragmentada

e instável. O recente fortalecimento de movimentos contrários à abordagem da diversidade sexual e de gênero nas escolas evidencia a urgência de políticas públicas que assegurem uma educação fundamentada nos princípios da igualdade e do respeito à diversidade.

Além disso, a forma como a diversidade sexual tem sido apropriada pelo mercado e pelo neoliberalismo gera tensões e contradições. De um lado, o conservadorismo busca reprimir a população LGBTQIAPN+ por meio de discursos religiosos e patriarcais; por outro, o neoliberalismo instrumentaliza essa pauta, transformando-a em um mercado lucrativo, sem necessariamente garantir direitos concretos.

Em vez de tratar a diversidade como um direito humano fundamental, ela passa a ser explorada como diferencial competitivo ou nicho de consumo. Tal fato pode ser observado, por exemplo, na valorização da “inclusão” em campanhas publicitárias e na comercialização de produtos voltados ao público LGBTQIAPN+, sem necessariamente promover transformações estruturais ou garantir acesso a direitos concretos. Como apontam Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019, p. 73), esse modelo “serve de travessia para a predação direta pelo capital”, evidenciando que a luta por direitos não pode ser reduzida a uma lógica de consumo.

O enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia nas escolas vai além da formulação de políticas institucionais. Exige um compromisso coletivo de gestores/as, professores/as, famílias e estudantes na construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor e livre de preconceitos. Para isso, é essencial a promoção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e incentivem o respeito às diferenças, garantindo que o espaço escolar se torne um local seguro e inclusivo para todos.

Diante desse cenário, é fundamental compreender que “o fato é que, para além das particularidades, o que se sobrepõe é que homens brancos, homossexuais, com expressão de gênero masculina, são tratados pelos sistemas normativos de modo diferente aos demais homoafetivos” (Missiatto, 2021, p. 67). Ainda segundo o autor, o capitalismo se beneficia das desigualdades como um recurso econômico, explorando diferenças sociais para manter estruturas de poder e dominação.

Para que políticas públicas voltadas à inclusão sejam eficazes, é essencial que sejam acompanhadas de um trabalho contínuo de sensibilização e conscientização. Dessa forma, a escola pode cumprir seu papel na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social. A luta por uma educação inclusiva e segura para todos os/as estudantes não se configura apenas como uma questão de direitos humanos, mas também como uma condição indispensável para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Nesse contexto, os/as professores/as passaram a ser rotulados como “inimigos da família”, acusados de “confundir as crianças, obrigando, por exemplo, os meninos a vestirem saias e a brincarem de bonecas, enquanto as meninas seriam instigadas a se livrarem de sua natural propensão a cuidar dos outros” (Junqueira, 2019, p. 168).

Nessa perspectiva ideológica, políticas educacionais que incluíam temáticas de gênero e diversidade sexual passaram a ser interpretadas como um suposto mecanismo de alienação infantil. Essa visão se baseia na crença de que “as crianças seriam as mais vulneráveis à ‘ideologia de gênero’, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina” (Miguel, 2016, p. 599). Assim, a expressão “ideologia de gênero” tem sido amplamente usada como uma ferramenta retórica que alimenta disputas políticas em diferentes partes do mundo. Trata-se de um discurso que provoca reações intensas contra políticas sociais, mudanças legislativas e ações educacionais voltadas à garantia de direitos sexuais, ao enfrentamento da violência e à superação de preconceitos e discriminações baseadas em gênero e sexualidade (Junqueira, 2016).

Convém ressaltar que a noção de “ideologia de gênero” não deve ser confundida com os Estudos de Gênero nem com os campos acadêmicos que investigam as experiências de pessoas LGBTQIAPN+. Esses estudos se dedicam a analisar criticamente as construções sociais dos papéis de gênero, as relações de poder e os significados atribuídos ao corpo, ao sexo e à sexualidade. Em contrapartida, a expressão “ideologia de gênero” é um termo politicamente estratégico, criado com o intuito de reagir aos avanços de políticas laicas e processos de secularização em diferentes contextos ao redor do mundo (Barzotto; Seffner, 2020).

Esse tipo de discurso, amplamente difundido por grupos de orientação conservadora, tem contribuído para a propagação de desinformações e para o retrocesso em políticas educacionais que visam à valorização da diversidade e à promoção da igualdade. Furlani (2007) destaca que as resistências enfrentadas no campo da Educação Sexual podem estar associadas a concepções já enraizadas, que se mostram resistentes a novas interpretações ou ao surgimento de conhecimentos que desafiem essas verdades estabelecidas.

Esse apontamento evidencia como valores e crenças profundamente enraizados atuam como barreiras à implementação de práticas pedagógicas que abordem criticamente a sexualidade e a diversidade nas escolas. Tais resistências, muitas vezes silenciosas, acabam dificultando a construção de espaços escolares mais inclusivos e respeitosos.

No entanto, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, ao tratar da inclusão, diversidade e igualdade, destaca a importância de se criar um ambiente educacional que contemple a diversidade de identidades e experiências e promova uma educação mais justa e

equitativa para todos. O Documento Final da CONAE (2010) defende que a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero é fundamental para garantir uma educação de qualidade que respeite as diferenças e promova a convivência harmoniosa ao incluir (CONAE, 2010, p. 124):

Eixo VI — intitulado *Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade* —, uma discussão aprofundada sobre o direito à diversidade e a necessidade de superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Um dos trechos mais significativos reforça que “as questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter” (CONAE, 2014).

No que se refere especificamente às questões de gênero e diversidade sexual, o referido documento apresenta um conjunto de 25 proposições que evidenciam a centralidade dessas temáticas no âmbito das políticas educacionais. Tais proposições apontam para a necessidade de ações estruturadas que promovam a equidade, o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento das múltiplas formas de discriminação presentes no contexto escolar. Entre essas diretrizes, destaca-se aquela que recomenda (CONAE, 2014, p. 143-146):

[...] inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual como disciplina obrigatória no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos.

A Conferência Nacional de Educação de 2014 manteve o compromisso com a temática ao propor no Eixo II (CONAE, 2014, p. 11):

Eixo II: Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos —, diretrizes voltadas à articulação entre políticas educacionais e os princípios dos direitos humanos.

Dessa forma, ao apresentar sete eixos centrais e 519 proposições, o Documento Referência da CONAE 2014 sinalizava uma tentativa de consolidar políticas de Estado com ampla participação social. A inclusão da diversidade sexual e de gênero como elemento estruturante dessas propostas representava um avanço importante no cenário educacional.

No entanto, é importante destacar que, embora avanços tenham sido esboçados, as garantias legais ainda permanecem genéricas. Um exemplo disso é o Artigo 2º do Plano

Nacional de Educação (PNE), que, ao tratar das diretrizes do plano, menciona apenas genericamente, em seu Inciso III, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A ausência de menção explícita às temáticas de gênero e sexualidade mostra a fragilidade do compromisso político com esses temas.

Nesse sentido, o momento atual representa um retrocesso em relação às iniciativas anteriores. Vale lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados e editados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, já previam a abordagem dos chamados temas transversais ou temas da vida cidadã, entre os quais estavam incluídos a Pluralidade Cultural e a Orientação Sexual. Esses temas buscavam promover uma educação voltada à formação ética, crítica e cidadã dos/as estudantes, com foco na valorização das diferenças e no respeito aos direitos humanos.

No campo específico do ensino de Ciências, os PCNs (Brasil, 1998) propuseram uma estrutura curricular baseada em quatro grandes eixos temáticos: (1) Terra e universo; (2) Vida e ambiente; (3) Ser humano e saúde; e (4) Tecnologia e sociedade. Essa organização teve como objetivo superar a fragmentação e a linearidade presentes na abordagem tradicional dos conteúdos, ao mesmo tempo, incorporava os temas transversais, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

Dessa forma, é possível perceber que, embora a discussão sobre diversidade sexual e de gênero venha sendo inserida gradualmente em documentos oficiais e políticas educacionais, ainda há um longo caminho a ser percorrido. A resistência institucional, os preconceitos sociais e a ausência de diretrizes claras e obrigatórias nos currículos comprometem a efetivação de uma Educação Sexual crítica, inclusiva e baseada nos direitos humanos.

A retomada e o fortalecimento dessas pautas nos espaços de formação e no âmbito das políticas públicas educacionais configuram-se, portanto, como medidas urgentes e indispensáveis para a promoção da justiça social e da equidade nas escolas brasileiras. Tal movimento implica não apenas a revalorização dessas temáticas nos documentos oficiais, mas também sua efetiva incorporação nos processos formativos iniciais e continuados, bem como nas práticas pedagógicas cotidianas. Ao investir na consolidação dessas agendas, cria-se a possibilidade de enfrentar desigualdades historicamente enraizadas, ampliar o reconhecimento das diversidades e garantir condições mais justas de acesso, permanência e sucesso escolar para todos/as os/as estudantes.

Partindo dessas questões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996, estabelece os princípios e diretrizes para a organização da educação no Brasil,

desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 trata dos objetivos gerais da educação no Brasil. Ele enfatiza a promoção do pleno desenvolvimento do educando, visando sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Este artigo reforça a importância da educação como instrumento para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática. Como especificado na LDBEN no Art. 3º (Brasil, 1996):

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.

A Lei n.º 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), orienta que Estados e Municípios elaborem legislações próprias para seus sistemas de ensino, conforme prevê o artigo 214 da Constituição Federal. Essa determinação confere autonomia aos entes federativos para que estabeleçam diretrizes e metas voltadas à melhoria da qualidade da educação, respeitando as especificidades locais.

Nesse contexto, a valorização da diversidade emerge como um princípio fundamental para a construção de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas. Como afirmam Sacristán e Gómez (1998, p. 02), a busca por uma diversidade real pode fomentar um pluralismo universalista, capaz de abarcar as diferentes expressões culturais. Para isso, são necessárias mudanças significativas na mentalidade social, além do fortalecimento de atitudes de respeito e valorização das diferenças entre todos. Dessa forma, a promoção de uma educação plural e democrática exige o reconhecimento das múltiplas identidades e saberes presentes na sociedade.

2.6 Sexualidade na intimidade do lar: discursos, práticas e desafios

A família constitui o primeiro e mais influente espaço de socialização do indivíduo. É nesse ambiente que se iniciam os processos de formação da identidade, assimilação de valores e construção de percepções sobre o mundo, inclusive no que diz respeito à sexualidade. Desde cedo, crianças e adolescentes absorvem, através da convivência familiar, padrões de comportamento que influenciarão sua vida emocional e relacional (Figueiró, 2020). Idealmente, é no seio familiar que devem ocorrer as primeiras conversas sobre o corpo, os afetos, os

relacionamentos e os limites pessoais. No entanto, essa não é a realidade de muitas famílias, que encontram dificuldades em abordar temas ligados à sexualidade (Pimenta; Nascimento; Rodrigues, 2025).

Tais barreiras costumam estar associadas a crenças culturais ou religiosas, além da falta de preparo ou desconforto dos pais ao tratar do assunto de forma aberta e educativa. Diante desse cenário, observa-se que a responsabilidade pela educação sexual frequentemente recai sobre as mulheres. Elas assumem esse papel tanto por delegação de seus companheiros quanto por iniciativa própria, buscando evitar que os filhos cresçam com a mesma carência de informação que elas enfrentaram (Machado, 2017). Embora comum, essa centralização evidencia a necessidade do envolvimento de todos os responsáveis no processo educativo.

A omissão ou repressão dos assuntos relacionados à sexualidade pode gerar impactos negativos no desenvolvimento dos filhos, como insegurança, desinformação e sentimento de culpa. Quando o tema é tratado como proibido ou vergonhoso, jovens buscam informações em fontes externas nem sempre seguras. Em contrapartida, quando a família se mostra aberta ao diálogo, fortalece vínculos e contribui para uma sexualidade consciente, saudável e respeitosa. Como afirmam Savegnago e Arpini (2016), é fundamental que os pais exponham seus pontos de vista de forma clara e autêntica, enfrentando suas próprias limitações para que possam orientar adequadamente seus filhos.

Compreender que sexualidade vai além do ato sexual é essencial. Ela envolve afetividade, identidade de gênero, orientação sexual e modos de construir vínculos. Famílias que acolhem a diversidade e mantêm um diálogo aberto exercem papel fundamental na desconstrução de preconceitos, especialmente no apoio a crianças e adolescentes LGBTQIAPN+, que frequentemente enfrentam rejeição no ambiente doméstico. Nesse sentido, a educação sexual familiar deve começar na infância, com conteúdos adequados à idade (Furlani, 2017). Reconhecer que a descoberta do corpo e das emoções integra o desenvolvimento humano é condição para uma educação acolhedora, que promova autonomia e respeito.

Os princípios propostos por Furlani (2017) para a educação sexual formal também se aplicam ao contexto familiar: iniciar cedo, compreender a sexualidade como fenômeno biopsicossocial, garantir acesso igualitário aos conteúdos independentemente do gênero, respeitar a maturidade da criança e manter diálogo constante. Entretanto, como observam Ruivo *et al.* (2014), muitos pais sentem dificuldade em tratar do tema porque não receberam esse tipo de orientação em sua própria infância. Assim, família e escola enfrentam obstáculos para abordar a sexualidade de forma aberta, devido a tabus, silêncios e preconceitos arraigados.

A ausência de diálogo pode gerar situações de risco, como gravidez precoce, desconhecimento de métodos contraceptivos e falta de informação sobre ISTs, além de dificuldades relativas à identidade de gênero e orientação sexual. Ademais, Barbosa *et al.* (2019) destacam que tanto na família quanto na escola a sexualidade tem sido tratada de forma restrita, limitada ao biológico e ao reprodutivo. No espaço doméstico, essa redução reforça silêncios e impede discussões sobre dimensões emocionais e sociais.

Ao relacionar esse cenário ao debate sobre sexualidade na intimidade do lar, observa-se que a vida doméstica é permeada por discursos, práticas e desafios que se articulam à formação familiar. A literatura recente mostra que o lar não é um espaço neutro, mas um ambiente atravessado por normas sociais, expectativas e dinâmicas de poder. De acordo com Silva *et al.* (2022), a intimidade conjugal pode funcionar como elemento protetivo, fortalecendo vínculos, mas também pode ser marcada por desigualdades estruturais que limitam o desejo e a autonomia.

Os discursos religiosos têm grande influência sobre a sexualidade doméstica. Estudos como os de Natividade e Dias (2023) evidenciam que orientações pastorais moldam práticas e percepções sobre intimidade, muitas vezes reforçando modelos tradicionais que restringem a expressão do desejo, sobretudo feminino. Em ambientes onde o discurso moral é rígido, a sexualidade pode ser associada ao dever conjugal, e não ao prazer e à reciprocidade, gerando sofrimento e silenciamento.

Ainda assim, é importante reconhecer que há comunidades religiosas que promovem acolhimento, especialmente a casais LGBTQIAPN+ que ressignificam a relação entre fé e sexualidade. Nessas experiências, o lar se torna espaço de resistência contra discursos excludentes, permitindo vivências mais livres e afetivas.

Os estudos sobre juventude demonstram mudanças significativas na maneira como jovens vivenciam a intimidade doméstica. Neiva e Araújo (2023) indica que as novas gerações articulam sexualidade e afetividade com maior fluidez, rompendo com modelos tradicionais de relacionamento. Contudo, muitos jovens enfrentam vigilância e controle familiar, especialmente quando suas identidades sexuais divergem das expectativas parentais.

A pandemia de Covid-19 acentuou essas tensões. De acordo com Cabral, Paiva e Barbosa (2025), o confinamento intensificou a "domesticação" da sexualidade de jovens, restringindo experiências externas e aumentando a interferência familiar. Para mulheres, o período ampliou a sobrecarga doméstica, alterando rotinas, afetos e desejo sexual. Estudos sobre sofrimento psicossocial (Paiva; Garcia, 2022) mostram que crises sociais afetam diretamente a vida íntima, gerando ansiedade, retraimento e diminuição do interesse sexual.

Questões jurídicas também permeiam a intimidade do lar. Rissato, Cardin e Vieira (2023) destacam que a intimidade é um direito fundamental, especialmente relevante para casais homoafetivos que lutam por reconhecimento e proteção familiar. Nesses casos, o lar configura-se como espaço político, onde se disputam legitimidades e afetos.

Além da família tradicional, estudos como os de Oliveira (2020) mostram que adolescentes em lares institucionais enfrentam severas restrições ao exercício da sexualidade. A falta de privacidade e a vigilância constante comprometem a construção da autonomia e do autocuidado. O mesmo ocorre com pessoas com deficiência, cujas sexualidades muitas vezes são invisibilizadas ou reprimidas dentro da própria casa, como aponta Ferreira (2023).

Outro elemento central que se destaca na literatura é o diálogo. Famílias que conversam abertamente sobre sexualidade constroem relações mais saudáveis, mas o diálogo ainda é dificultado por medos, tabus e crenças conservadoras. Em lares marcados por moral rígida, o silêncio reforça práticas desiguais e impede a construção de uma intimidade prazerosa e consensual.

A educação sexual, nesse contexto, aparece como ferramenta essencial para promover relações mais igualitárias. Ela ajuda a desconstruir preconceitos, amplia o entendimento sobre diversidade e favorece a prevenção de violências. Afinal, o lar pode ser espaço de afeto, cuidado e construção positiva da sexualidade, mas também pode ser ambiente de coerção e desigualdade, especialmente quando discursos tradicionais naturalizam dominação masculina e submissão feminina.

Novas configurações familiares, como uniões homoafetivas, arranjos não-monogâmicos consensuais e famílias recompostas, mostram que a sexualidade no lar está em constante transformação. Essas mudanças desafiam normas antigas e abrem espaço para práticas mais flexíveis e baseadas na negociação contínua.

Em síntese, a sexualidade na intimidade do lar é marcada por múltiplos discursos, práticas e desafios que atravessam a formação familiar, as relações conjugais, as vivências juvenis e a diversidade sexual. Compreender essa complexidade é fundamental para promover experiências íntimas mais saudáveis, democráticas e respeitadas reafirmando o lar como espaço de diálogo, autonomia e dignidade, e não como um lugar de silenciamento, controle ou opressão.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, analisaremos a centralidade sobre os discursos que permeiam as temáticas de sexualidade e gênero, considerando-os como construções sociais e históricas que atravessam a formação docente e o cotidiano escolar. Envolvendo a compreensão das relações de poder, das representações sociais e dos modos como os sujeitos são interpelados por determinados discursos.

A pesquisa, nesse sentido, torna-se um instrumento de escuta atenta e crítica, capaz de revelar contradições, silenciamentos e potências existentes nas práticas educativas. Inspiramo-nos, assim, na afirmação de Minayo (2016, p. 17), que destaca a centralidade da pesquisa no processo de produção de conhecimento e sua articulação com a prática docente ao expor que “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo [...]”. Essa perspectiva reforça o compromisso desta dissertação ao propor reflexões que ultrapassam os limites da sala de aula e contribuem para a construção de uma educação mais plural, inclusiva e sensível às diferenças.

3.1 Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

A pesquisa foi realizada a partir da perspectiva da abordagem qualitativa. Rodrigues (2016) entende que essa abordagem surgiu da concepção da pesquisa como um caminho aberto, construído e reconstruído ao longo do processo investigativo. Os estudos qualitativos buscam interpretar os fenômenos a partir do contexto em que se manifestam, considerando os significados construídos pelos sujeitos envolvidos. Segundo Kripka, Scheller e De Lara (2015), esse tipo de abordagem tem como característica principal a investigação dos acontecimentos em seu ambiente natural, onde emergem e ganham sentido.

Diferenciando-se da objetividade dos métodos quantitativos, a pesquisa qualitativa se ancora na compreensão dos aspectos simbólicos e subjetivos da realidade. Para Minayo (2016), ela está intimamente ligada ao entendimento das ações humanas, envolvendo crenças, valores e atitudes que permeiam o cotidiano social. Sob essa ótica, as investigações qualitativas priorizam a análise de construções pelos sujeitos, valorizando as intenções, percepções e representações presentes nas práticas sociais.

A partir do objetivo deste estudo, que consiste em analisar a presença de discursos sobre sexualidade e gênero no contexto escolar, optou-se pela utilização da técnica da entrevista como principal instrumento de coleta de dados. Amplamente empregada em pesquisas de abordagem

qualitativa, a entrevista destaca-se por sua eficácia na apreensão de informações relacionadas às percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos investigados. No âmbito das Ciências Sociais, esse método é reconhecido por possibilitar uma interação direta entre pesquisador/a e participante, favorecendo o acesso às práticas cotidianas e às formas de expressão do senso comum, elementos fundamentais para a produção de dados consistentes e contextualizados (Gaskel, 2014; Minayo, 2011).

A entrevista, enquanto estratégia metodológica, busca apreender a subjetividade dos indivíduos a partir de seus relatos. Cada depoimento expressa uma maneira particular de perceber, vivenciar e interpretar a realidade, o tempo histórico e o contexto social em que o sujeito está inserido, configurando-se como uma entre diversas perspectivas possíveis (Batista; Matos; Nascimento, 2017).

Esse procedimento caracteriza-se como uma forma de interação social mediada por um diálogo assimétrico, em que o pesquisador conduz a coleta das informações e o participante assume o papel de fonte primária de dados. A linguagem, compreendida como símbolo central das relações humanas, torna-se o meio pelo qual os sujeitos constroem sentidos e atribuem significados à realidade, o que reforça a relevância da entrevista para as pesquisas qualitativas (Gil, 2008; Flick, 2002; Haguette, 2001).

Entre as modalidades existentes, destaca-se a entrevista estruturada, que é conduzida a partir de um roteiro previamente definido, mantendo ordem e formulação idênticas para todos os participantes. A padronização das perguntas favorece a agilidade na aplicação, reduz a necessidade de preparação extensa por parte do pesquisador, diminui custos e possibilita o tratamento estatístico das respostas, dado que estas são uniformes (Gil, 2008).

Além das entrevistas e os discursos, esta pesquisa apoia-se na análise documental como eixo central de investigação, com foco na identificação de conteúdos relacionados à Educação Sexual em documentos oficiais como a Constituição Federal, a BNCC, a LDBEN, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), o PNE e publicações do Ministério da Saúde, além de artigos, livros e outras fontes científicas pertinentes. Conforme destaca Cellard (2012), os documentos contribuem para a incorporação da dimensão temporal nas análises, favorecendo a compreensão do desenvolvimento e a transformação de indivíduos, grupos, práticas e conceitos ao longo do tempo.

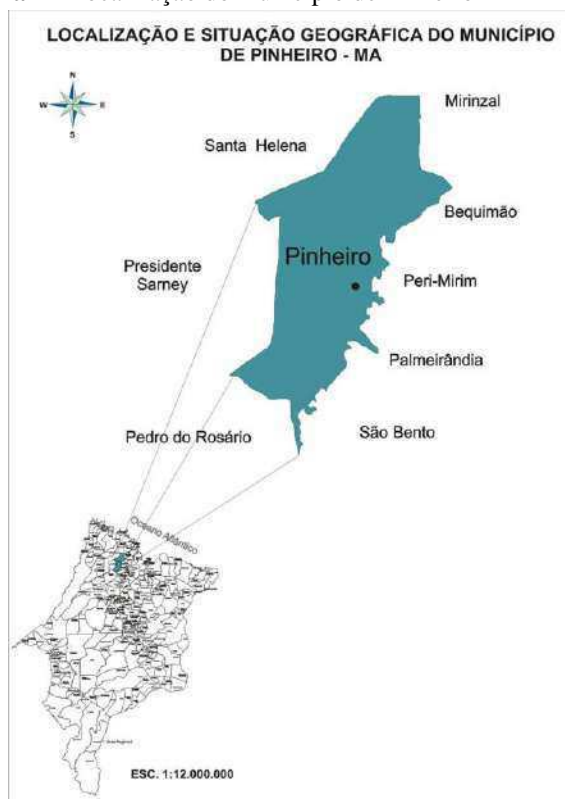
Sob essa perspectiva, a presente investigação fundamentou-se nos Estudos Culturais, que têm como premissa desnaturalizar construções sociais e interpretar conhecimentos sobre sexualidade e gênero a partir dos discursos produzidos. Essa abordagem teórica tem ganhado relevância no campo educacional, sobretudo por favorecer novas formas de análise e reflexão

acerca das práticas pedagógicas e das relações de poder presentes no ambiente escolar (Sá-Silva *et al.*, 2022).

3.2 Caracterização do campo investigativo

No processo de definição do campo de investigação, realizou-se um levantamento inicial das escolas estaduais localizadas no município de Pinheiro - MA, situado na região da Baixada Maranhense (Figura 1). Esse mapeamento teve como objetivo identificar os/as professores/as de Biologia atuantes nessas instituições. Ao todo, foram encontrados doze professores/as lecionando a disciplina, tanto na sede quanto nas áreas adjacentes do município.

Figura 1 - Localização do município de Pinheiro - MA



Fonte: LABOCART/UFMA (2010)

Nesse viés, a base empírica da pesquisa foi sendo constituída por professores/as do Ensino Médio no município de Pinheiro sendo, licenciados/as em Ciências Biológicas, que atuam no referido nível de ensino. Dessa maneira, são entendidos aqui como sujeitos históricos determinados e também determinantes das relações que se estabelecem e das práticas que se configuram no trato com essa área de conhecimento.

A partir da análise dos dados obtidos no levantamento, procedeu-se à seleção de oito professores/as da rede estadual de ensino que atuam na disciplina de Biologia, todos/as vinculados/as a escolas localizadas na sede do município. A escolha dos participantes não considerou recortes de gênero, priorizando exclusivamente a atuação na área específica, em consonância com os objetivos da pesquisa. Esse delineamento buscou garantir a pertinência do grupo investigado, permitindo uma análise mais focalizada das práticas e percepções relacionadas ao ensino de Biologia no contexto estudado.

A identificação desses/as profissionais constituiu uma etapa central para a delimitação do grupo participante da pesquisa, tendo em vista sua atuação direta na formação científica e educacional dos/as estudantes do Ensino Médio. A relevância desse grupo está associada ao papel que desempenham na mediação de conhecimentos biológicos, bem como na abordagem de temas sensíveis e formativos, o que os/as posiciona como sujeitos estratégicos para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse nível de ensino.

3.3 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa

Para participação nesta pesquisa, adotou-se como critério de inclusão a atuação docente na Educação Básica, independentemente do sexo dos/as participantes, desde que houvesse concordância voluntária mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em consideração que a investigação envolve seres humanos, todas as etapas do estudo foram conduzidas em conformidade com as orientações da Resolução n.º 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012), o que assegura o respeito aos princípios éticos, à dignidade e aos direitos dos/as participantes.

Conforme apontam Silva, Oliveira e Salge a respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Silva; Oliveira; Salge, 2021, p. 116).

O TCLE é um documento que apresenta a pesquisa através do título e do objetivo geral, quem é o/a (são os/as) responsável(is) pela pesquisa, como se dará a participação do sujeito. Caso o/a participante concorde com as proposições do TCLE, deve ser assinado tanto pelo/a investigador/a quanto pelo/a participante. O TCLE firma a postura ética do/a pesquisador/a para com o/a participante e a autorização do/a participante para o uso dos dados construídos na entrevista. Portanto, o TCLE é importante para resguardar ambas as partes.

Esse compromisso ético tornou-se ainda mais relevante diante da natureza sensível da temática abordada, marcada por julgamentos morais e institucionais. Por essa razão, todos os procedimentos éticos e administrativos foram rigorosamente seguidos, em reconhecimento que

o tema da sexualidade frequentemente encontra resistências e preconceitos tanto no campo acadêmico quanto na prática escolar, o que exige atenção e cuidado redobrados em sua abordagem.

Concluída a etapa inicial de consentimento e organização do estudo, iniciou-se a produção das entrevistas com professores/as de Biologia. Assim, as entrevistas foram previamente agendadas com os/as professores/as e realizadas presencialmente no ambiente escolar. Todas foram gravadas utilizando o gravador de voz de um aparelho celular, devidamente armazenadas e posteriormente transcritas. Tanto os áudios quanto as transcrições foram organizados em uma nuvem pessoal, em garantia da segurança e fácil acesso ao material. Todos os participantes responderam integralmente às perguntas propostas.

A partir das informações coletadas, começou-se a elaborar um material de apoio pedagógico voltado para a Educação Sexual em sala de aula, estruturado com base nas orientações claras e objetivas fornecidas pelos/as entrevistados/as. Em seguida, procedeu-se à análise das entrevistas e dos textos produzidos pelos/as professores/as, com o objetivo de identificar as principais dificuldades enfrentadas na abordagem da ES na Educação Básica. Essa etapa também buscou apontar estratégias didático-pedagógicas mais eficazes para o ensino da temática, o que contribui para minimizar os desafios relatados pelos/as participantes.

Nesse contexto, a pesquisa teve como foco analisar os discursos de professores/as de Biologia do Ensino Médio sobre Educação Sexual, enfatizando suas percepções e práticas pedagógicas. Procurou-se compreender de que modo esses profissionais significam a temática dentro da esfera educacional e como interpretam sua relação com a sociedade de forma mais ampla.

3.4 Análise dos dados das entrevistas

A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que a define como um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas voltadas à interpretação das comunicações, permitindo descrever, categorizar e inferir significados a partir das mensagens. Para cumprir esse processo metodológico, foram seguidas as três etapas indicadas pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, além das inferências e interpretações que emergem do corpus analisado.

Na fase de pré-análise, procedeu-se à organização do material empírico constituído pelas entrevistas com os/as professores/as de Biologia. Esse momento envolveu a leitura flutuante das transcrições, a seleção dos documentos que comporiam o corpus final, a

formulação de hipóteses de leitura e a definição dos objetivos analíticos que orientariam a etapa seguinte. Essa imersão inicial possibilitou mapear conteúdos recorrentes, tensões, silenciamentos e potências discursivas relacionadas à abordagem da Educação Sexual no contexto escolar, em consideração dos aspectos da realidade que não podem ser quantificados e que se centram na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Rudnicki; Carlos; Müller, 2021, p. 85).

A etapa seguinte concentrou-se na exploração do material, fase em que se realizou o processo de codificação, categorização e agrupamento das unidades de sentido. Os relatos dos/as professores/as foram decompostos em trechos significativos que, posteriormente, foram reunidos em categorias temáticas que revelam as percepções dos/as professores/as sobre a ES, contemplando desafios enfrentados, estratégias pedagógicas adotadas, resistências presentes no contexto institucional e necessidades formativas. Esse movimento possibilitou identificar padrões discursivos, divergências, convergências e nuances presentes nos discursos.

Em seguida, passou-se ao tratamento dos resultados, etapa que envolve a inferência e interpretação dos dados. A partir das categorias construídas, analisaram-se os sentidos atribuídos pelos/as professores/as ao ensino de ES, com observação de como esses discursos refletem desafios estruturais, culturais e pedagógicos enfrentados na Educação Básica.

Assim, os discursos dos/as professores/as foram organizados e apresentados seguindo uma ordem lógica e sequencial de análise. Essa sistematização permitiu compreender de forma aprofundada como esses profissionais percebem e vivenciam a temática da ES em seu cotidiano de trabalho. As interpretações obtidas ao longo da análise constituíram a base para a construção do produto educacional, com garantia de sua coerência com as demandas identificadas no campo empírico. Esse processo revelou lacunas, necessidades e possibilidades de intervenção didática presentes no cotidiano escolar, orientando de forma consistente a elaboração do material pedagógico.

4 DISCURSOS DOS PROFESSORES/AS SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO

A partir das reflexões teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores, tornou-se possível compreender com maior evidência como os discursos sobre sexualidade e gênero se constituem e se reproduzem tanto nos contextos educacionais quanto em outras instâncias sociais. Observou-se que o espaço escolar contribui para a manutenção desses discursos, sobretudo ao reforçar padrões normativos de “certo” e “errado” que acabam por sustentar práticas e valores alinhados à heteronormatividade. Esses elementos forneceram base sólida para problematizar de maneira mais aprofundada as implicações desses discursos na formação docente, o que nos conduziu à etapa seguinte de análise empírica.

Assim, as entrevistas realizadas com professores/as de Biologia do Ensino Médio possibilitaram o contato direto com manifestações concretas desses discursos. Foi a partir desse diálogo que emergiram as categorias e subcategorias de análise, construídas de forma articulada ao longo do processo investigativo. E para a proteção e sigilo dos/as professores/as ao longo deste capítulo, identificou-se apenas como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, relacionando com a ordem das respostas obtidas.

Dessa maneira, este capítulo dedica-se à discussão dos discursos relativos à ES presentes no ambiente escolar. Tal abordagem coloca em evidência como esses discursos se revelam nas práticas e percepções dos sujeitos entrevistados. As subcategorias apresentadas foram organizadas com o propósito de promover uma análise aprofundada, capaz de refletir a complexidade dos sentidos produzidos nas falas dos/as participantes.

4.1 Compreensões docentes sobre gênero e sexualidade no ensino de Biologia

A compreensão das múltiplas vozes que atravessam a sociedade exige reconhecer que os/as professores/as ocupam papel central na produção de saberes, uma vez que constroem conhecimento a partir de suas vivências, histórias pessoais e experiências cotidianas no espaço escolar. Como argumenta Tardif (2014), assumir o docente como sujeito de conhecimento significa legitimá-lo como participante ativo dos processos formativos, garantindo-lhe condições para analisar criticamente a própria prática. Esse entendimento se manifesta nas entrevistas, nas quais os/as professores/as apontam que muitas famílias ainda recorrem a discursos fragmentados, moralistas ou contraditórios ao abordar temas relacionados a gênero, corpo e afetividade, o que repercute nas percepções e comportamentos dos/as estudantes.

Compreender a educação como um campo de relações humanas implica reconhecer seu caráter dinâmico, marcado por movimentos de tensão, negociação, ética e permanente ressignificação. Nesse contexto, reduzir a atuação docente a uma lista de tarefas técnicas significa ignorar a complexidade do ensinar e do aprender, processos que se articulam a contextos sociais amplos e em constante transformação. Por isso, ouvir os/as professores/as e considerar seus saberes, não é apenas uma necessidade pedagógica, mas uma estratégia fundamental para ampliar a compreensão sobre como se constroem práticas sensíveis às diferenças e às singularidades humanas dentro do ambiente escolar.

A valorização dos saberes dos/as professores/as torna-se ainda mais necessária quando se trata da Educação Sexual, cuja centralidade na formação integral dos sujeitos é ressaltada por Furlani (2013). Para a autora, discutir sexualidade em processos formativos significa reconhecer seu caráter constitutivo da vida humana e problematizar discursos naturalizados que sustentam relações de poder. Assim, a linguagem torna-se ferramenta crucial para tensionar e desestabilizar concepções normativas ao criar espaços para reflexões críticas entre os/as professores/as e estudantes.

Foi com base nesses pressupostos que se estruturou as questões investigativas, buscando compreender não apenas as percepções dos/as professores/as sobre a temática, mas também os discursos que circulam e se consolidam no contexto escolar. As respostas obtidas evidenciam a diversidade de experiências dos/as professores/as, ao mesmo tempo em que revelam tensões entre abordagens tradicionais, centradas na perspectiva biológica, e compreensões mais amplas que incorporam as dimensões de gênero e sexualidade. Nesse cenário, observa-se um movimento de transição e disputa de sentidos no interior das práticas pedagógicas.

O relato de P1, por exemplo, indica que, embora ainda haja resistência por parte de alguns grupos de estudantes, especialmente no que diz respeito à participação e ao engajamento nas discussões, a maioria demonstra interesse e abertura para dialogar sobre as diversidades de gênero e sexualidade, o que aponta para possibilidades de construção de práticas educativas mais inclusivas e reflexivas:

Não, aqui na escola é essencial que esse discurso seja efetivo, até para clarear a mente deles, dos meninos. A gente ainda percebe alguns entraves, alguns alunos, eles têm aquele posicionamento mesmo um pouco mais contrário às mudanças da atualidade, da nossa sociedade atual. Porém, a grande parte, a maioria, tem a mente aberta em relação aos vários gêneros que existem. Essa diversidade mesmo de opção sexual que cada um segue depende do seu gosto e de questões mesmo de vivência (P1, 2025).

Já P2 destaca tanto a relevância do tema quanto a ausência de orientações específicas no currículo:

Eu considero esse tema muito importante. Quando conversamos com os estudantes, ainda observamos alguns constrangimentos quando começamos a abordar o assunto, porque, infelizmente, na nossa grade curricular não há, especificamente, um conteúdo dentro da Biologia que trate disso no Ensino Médio. Apesar disso, sempre levamos essas discussões para a sala, principalmente em disciplinas eletivas. Já trabalhei com eletivas sobre o tema e acredito que deveria ser obrigatório, não algo opcional. Percebemos um grande desconhecimento por parte dos estudantes, e eles demonstram curiosidade, embora alguns fiquem acanhados e outros façam brincadeiras. É um conteúdo que gera discussão e engajamento. Não há quem transmita esse conhecimento a eles, porque sabemos que, em casa, ainda é um tabu para muitos pais conversarem com seus filhos sobre o assunto. Por isso defendo o papel da escola de trazer esse conhecimento, pois é importante que o estudante conheça e tenha noção do tema. Acredito que isso evita algumas situações, especialmente na fase da adolescência (P2, 2025).

Outros professores/as reforçam o impacto da falta de diálogo familiar e das influências tecnológicas no modo como os/as estudantes compreendem a sexualidade. Para P3, ainda há dificuldades relacionadas à faixa etária e à falta de informação. Enquanto P4 enfatiza que grande parte dos conceitos dos/as estudantes voltados para a ES provém das redes sociais, exigindo do/a professor/a uma mediação orientada pelo olhar científico.

Assim, de acordo com o nosso público, a gente observa ainda uma certa dificuldade quando se fala de sexualidade, devido também à faixa etária e à falta de conhecimento em si (P3, 2025).

Em relação a essa temática, a gente observa que ainda há uma distorção muito grande por parte dos alunos quando se fala de gênero e sexualidade, mesmo porque hoje eles estão amparados com as tecnologias e eles acabam fixando muito esses conceitos tecnológicos. Então, o discurso que eles trazem sempre é do que eles conseguem capturar através de redes sociais. Cabe a nós, professores de Biologia, ter essa orientação mais científica com eles (P4, 2025).

Os discursos de P5, P6, P7 e P8 aprofundam essa reflexão. P5 relata seu próprio processo de mudança ao longo da carreira, de maneira a reconhecer que o ensino de gênero e sexualidade precisa ir além do discurso biologizante centrado em hormônios e cromossomos. Para P6 apesar dos avanços, a sala de aula ainda é um espaço de disputa entre discursos tradicionais e perspectivas mais socioculturais. Já P7 expressa abertamente que continua aprendendo a lidar com o tema e que sente o peso do discurso biológico mais rígido, comum à formação inicial de professores/as de Biologia.

Ao meu ver, gênero e sexualidade sempre estiveram presentes no ensino de Biologia, mesmo quando a gente finge que não. No começo da carreira, eu tratava esses temas

só como “conteúdo obrigatório”, ligado ao corpo biológico. Com o tempo, percebi que as dúvidas e angústias dos estudantes iam muito além disso. Hoje entendo que discutir gênero e sexualidade é falar da vida deles, das inseguranças, das descobertas. Mas ainda sinto a pressão dos discursos “biologicistas”⁹, que querem reduzir tudo a hormônio e cromossomo. Eu mesma já estive muito presa nisso (P5, 2025).

Olha, depois de tantos anos ensinando, eu aprendi que gênero e sexualidade nunca ficaram de fora da escola. A diferença é que antes a gente varria o assunto para debaixo do tapete. Hoje, eu entendo que esses temas fazem parte da vida dos estudantes, da formação deles como pessoas. Mas ainda percebo uma disputa grande: de um lado, o discurso biológico tradicional, que eu mesma já repeti muito; do outro, os discursos sociais, culturais e afetivos que os alunos trazem. A sala de aula vira um espaço onde tudo isso se encontra às vezes de forma tranquila, às vezes não (P6, 2025).

Ainda estou aprendendo a lidar com isso. Na faculdade, a gente vê muita coisa sobre o corpo, hormônios, reprodução, mas quase nada sobre como falar de gênero e sexualidade com adolescentes. Na escola, percebi rápido que esses temas aparecem o tempo todo, mesmo quando eu não trago. Então, hoje, já virou parte importante da aula. Só que eu ainda sinto a influência daquele discurso mais “engessado” da Biologia. Aquele de que tudo é só cromossomo e ponto final. E eu estou tentando me desprender disso aos poucos (P7, 2025).

Eu trabalho esses temas, porém tenho muito cuidado na abordagem em sala de aula. Alguns estudantes ficam incomodados com esse tipo de tema, por questões religiosas, familiares e até mesmo pelas brincadeiras que surgem na sala de aula (P8, 2025).

As falas dos/as professores/as dialogam ao evidenciar que o ambiente doméstico exerce forte influência na construção das percepções sobre sexualidade. Ferreira (2023) destaca que muitos lares ainda operam sob lógicas normativas que silenciam corpos dissidentes, o que foi confirmado pelos/as professores/as ao observarem que estudantes reproduzem discursos familiares marcados por vergonha, culpa e repressão. Carvalho e Santos (2022) reforçam que a intimidade familiar continua sendo moldada por valores intergeracionais, muitas vezes rígidos, o que reverbera em práticas disciplinares e reforço de papéis tradicionais de gênero.

Nascimento e Oliveira (2024) apontam que experiências afetivo-sexuais vivenciadas na família influenciam diretamente a relação de crianças e adolescentes com o próprio corpo, esse fenômeno aparece nos relatos dos/as professores/as acerca de comportamentos de constrangimento ou ansiedade entre estudantes. Para Costa e Barbosa (2025), esses conflitos se relacionam também a um choque geracional, especialmente em famílias que resistem às discussões contemporâneas sobre diversidade sexual. Professores/as relatam que esse desalinhamento gera tensões e limita o alcance da Educação Sexual crítica.

As análises apontam que, nas relações familiares, predomina uma comunicação seletiva: fala-se muito sobre proteção, riscos e controle, mas quase nada sobre direitos, consentimento,

⁹ Termo utilizado para designar perspectivas que reduzem fenômenos humanos como gênero, sexualidade e comportamento exclusivamente a fatores biológicos, desconsiderando condicionantes sociais, históricos e culturais.

afetos ou autonomia. Fernandes e Gusmão (2023) evidenciam essa tendência, observando que famílias priorizam discursos preventivos em detrimento de conversas educativas mais amplas, fenômeno também percebido pelos/as professores/as entrevistados/as. Assim, os professores/as sentem-se pressionados/as a suprir lacunas deixadas pela família, mas enfrentam resistências tanto institucionais quanto sociais, sendo muitas vezes cobrados e criticados simultaneamente.

Os/As estudantes, por sua vez, chegam à escola carregando discursos familiares marcados por heteronormatividade, preconceitos internalizados e discursos contraditórios ora permissivos, ora repressivos, o que gera insegurança e confusão. Em muitos casos, como destacam Carvalho e Santos (2022), esses discursos reforçam desigualdades e práticas discriminatórias que se manifestam em *bullying*, piadas ou exclusões no ambiente escolar. Isso evidencia a necessidade de um trabalho pedagógico contínuo e fundamentado em direitos humanos.

Apesar das dificuldades, os/as professores/as reconhecem o potencial da escola para atuar como espaço de justiça social e acolhimento, especialmente para estudantes LGBTQIAPN+ cujas famílias não oferecem suporte. Ferreira (2023) destaca que, em grande parte dos lares, não há referências inclusivas, o que exige que a escola desempenhe papel ainda mais ativo na promoção de ambientes seguros, dialógicos e de pertencimento.

Alguns discursos dos/as professores/as mencionam famílias que demonstram abertura para diálogos mais horizontais e afetivos, o que contribui para a autonomia e autoestima dos/as estudantes. Fernandes e Gusmão (2023) argumentam que práticas familiares dialógicas fortalecem a construção de relações saudáveis, uma percepção reforçada pelos/as professores/as entrevistados/as. No entanto, esses casos ainda são minoritários.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de investimento contínuo na formação docente, permitindo que professores/as desenvolvam abordagens sensíveis às diversidades, críticas às desigualdades e atentas às realidades culturais dos/as estudantes. Como mostram os discursos analisados, a educação sexual ultrapassa o currículo formal e envolve enfrentar estruturas sociais e simbólicas enraizadas no ambiente doméstico e reproduzidas na escola.

Louro (1997) afirma que, embora família e escola pertençam a esferas distintas, ambas participam da construção das identidades de gênero e sexualidade. Quando o diálogo familiar é ausente ou marcado por normas rígidas, a escola se torna um espaço privilegiado para promover debates, tensionar normas e construir sentidos mais amplos sobre sexualidade. Assim, a construção de sentidos sobre sexualidade depende da articulação entre esses dois

ambientes, sem negligenciar a responsabilidade social da escola na defesa dos direitos, da dignidade e da pluralidade humana.

Em relação à questão sobre “Quais discursos (científicos, religiosos, culturais, midiáticos, políticos, familiares) você percebe que mais atravessa sua prática docente ao tratar desses temas?” foi possível obter as seguintes respostas dos/as professores/as de Biologia. O discurso científico, especialmente o biológico, aparece como principal referência para professores/as como P1 e P4, que recorrem à distinção entre sexo biológico e vivências da sexualidade para orientar suas explicações:

Na minha prática, no caso, eu trago muito o científico, vez ou outra a gente fala um pouco do religioso também, até porque tem questões religiosas na sala de aula que eles querem comentar, e a gente não vai desprezar a opinião deles. Claro que a gente traz uma roda de conversa, mas religiosos, culturais também, a gente sempre cita; políticos, não trago muito essa questão; familiares, porque já entra cultural, religião, isso já envolve mais essa questão que entra os familiares. Mas eu trato um pouco de cada para trazer essa temática, embora eu não goste de trabalhar muito por conta do nosso conteúdo, mas quando vez ou outra surge, eu tento, digamos assim, fazer um rodízio de citar essas questões que influenciam ou não na sexualidade dos meninos (P1, 2025).

Principalmente a questão religiosa, que ainda traz aquele enraizado que a ciência e a religião não podem andar lado a lado. Então, principalmente a questão de gênero, quem está mais dentro daquele contexto religioso, daquela cultura religiosa, não tenta nem aceitar, é compreender o conceito científico, então fica aquele empate ali, acaba não progredindo um pouco em relação a essas pessoas que enraízam muito a cultura religiosa e traz para a parte científica. Então a gente tenta modelar tanto a ciência como a religião. Tentando compreender que a religião é um dogma que se deve acreditar, a ciência vai explicar os acontecimentos de agora, e a questão do gênero, como deve ser explicado. A questão da mídia também, a mídia também influencia muito, acaba também interferindo muito na questão pedagógica, porque eles trazem aquelas informações de forma aleatória, e como eu estou te falando, na questão pedagógica é bem sistemático, a gente trabalha com uma organização dos conteúdos. Infelizmente, eles acabam encontrando os conteúdos de uma maneira mais divertida na mídia, então aquilo chama muita atenção deles, já na questão científica, eles acham que isso não tem nada a ver com a questão da realidade deles. Então, eles vão aceitar aquilo que a mídia traz para eles e não aquilo que deve ser compreendido (P4, 2025).

Essa centralidade do saber científico dialoga com Foucault (1979), ao afirmar que certos discursos são legitimados socialmente como verdades, regulando comportamentos e identidades. Ao mesmo tempo, observa-se que discursos religiosos, morais e familiares tensionam a prática, o que gera receio de conflitos e contribui para que alguns professores/as evitem aprofundar o debate, como no caso de P1.

Essa situação ecoa análises de Louro (1997), que descreve a escola como espaço permeado por disputas simbólicas. Nesse ambiente a sexualidade é constantemente normatizada, assim como teorias de Junqueira (2009), que mostram como valores religiosos influenciam práticas escolares e produzem silenciamentos. Além disso, os relatos evidenciam

a importância das trajetórias pessoais e profissionais na conformação dos discursos dos/as professores/as. Docentes como P2, P3 e P6 afirmam que suas vivências, experiências acumuladas ao longo do exercício profissional e até elementos midiáticos (como séries e filmes) influenciam diretamente sua forma de trabalhar os conteúdos.

Olha, como já mencionei, priorizo o discurso científico e o conhecimento técnico. Sempre peço aos estudantes que levem o tema a sério. Procuro tratar o conteúdo de forma leve e técnica. Não misturo o discurso científico com o religioso; deixo minha religião de lado e peço que eles façam o mesmo para evitar discussões paralelas que atrapalham o objetivo da aula. O discurso cultural também aparece, pois trazemos a vivência deles para a sala. O discurso político e familiar também atravessa o tema: no âmbito familiar observamos que, para a maioria, não há diálogo sobre esses assuntos em casa. Apenas o discurso religioso deixou de lado para facilitar o diálogo em sala de aula (P2, 2025).

Para P3 e P6 os discursos em sala de aula são permeados por várias concepções. Conforme mostrado em suas falas.

A gente vê muita questão religiosa, porque ainda existe um tabu muito grande em relação ao gênero. Porque como a gente está na sala de aula, a gente vê que tem alunos de várias religiões, quando você começa a debater a questão do respeito e da aceitação, a gente ainda sente uma certa discriminação (P3, 2025).

Ah, muitos. Os discursos familiares, principalmente os estudantes, chegam carregando a voz da casa. Os discursos religiosos também são muito fortes, e às vezes me colocam em situações delicadas. E não vou mentir: eu também carrego meus próprios discursos, aqueles que herdei da minha época, da minha família, da minha formação mais conservadora (P6, 2025).

Essa perspectiva dialoga com Tardif (2014), que afirma que os saberes dos/as professores/as são constituídos no entrelaçamento entre formação inicial, experiência profissional, contexto social e história de vida, e com Goodson (2008), que reforça que narrativas de vida moldam práticas pedagógicas. A ausência de discussões consistentes sobre Educação Sexual na formação inicial (mencionada por P6) converge com pesquisas de Furlani (2013) e Altmann (2015), que mostram que a formação dos/as professores/as brasileira ainda trata essa temática de maneira insuficiente, o que leva os/as professores/as a buscarem formações complementares e experiências pessoais como referência.

As falas de P5 e P6 trazem ainda uma dimensão geracional relevante, mostrando que suas concepções foram modificadas ao longo da vida e da trajetória dos/as professores/as. Eles relatam processos de desconstrução, amadurecimento e revisão de crenças, algo que vai ao encontro de Scott, Louro e Silva (1995), ao afirmar que gênero é uma categoria histórica constantemente ressignificada. As mudanças nas percepções pessoais dos/as professores/as

também ilustram a ideia de Butler (2018) sobre o caráter performativo e mutável das identidades.

Além disso, quando os/as professores/as apontam a presença de preconceitos entre os/as estudantes e buscam estratégias ou reorganizar conceitos trazidos pelos/as alunos/as demonstram a escola como espaço de disputa entre discursos. Assim, as falas analisadas mostram que a prática dos/as professores/as relacionada à ES está profundamente atravessada por discursos científicos, culturais, midiáticos, religiosos e morais, que se articulam às trajetórias de vida e às condições institucionais. Tal fenômeno produz diferentes maneiras de compreender e trabalhar gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

4.2 Entre o querer ensinar e o poder ensinar: limites discursivos

A análise das respostas dos/as professores/as evidencia um tensionamento constante entre o desejo de desenvolver uma Educação Sexual crítica e a presença de limites institucionais, culturais, religiosos e políticos que perpassam a prática dos/as professores/as. Como afirma Louro (1997), a sexualidade é atravessada por discursos normativos que regulam corpos e comportamentos, e essa complexidade aparece de maneira nítida nas falas.

P1, por exemplo, ao relatar que:

Olha, nas minhas estratégias pedagógicas eu sempre trago os objetivos relacionados ao tema da sexualidade, eu gosto de trazer artigos da atualidade para a gente fazer uma discussão, para abrir um pouquinho a mente deles, porque às vezes a pessoa é tão travada naquela opinião que não quer mudar, mas ele conhecendo um pouquinho mais, ele pode abrir a mente para receber outras opiniões. Eu sempre trago temas da atualidade, artigos menos comprovados cientificamente para a gente poder abordar essa temática. Uma estratégia pedagógica já que é um pouco atual para eles comecem a conhecer e ver que aquilo que eles pensavam de forma tão preconceituosa também, em alguns casos, eles podem mudar de opinião a partir do conhecimento que eles têm dos artigos científicos, da vivência da sociedade, das mudanças que a sociedade nos transforma (P1, 2025).

A tentativa de provocar através de estratégias pedagógicas o entendimento da ES, ainda que reconheça a força de moralidades que estruturam as compreensões dos jovens. Esses esforços dialogam com o que Foucault (1988) descreve como a disputa pelos regimes de verdade: ensinar sexualidade implica desafiar discursos hegemônicos, mas também conviver com eles.

Nesse sentido, Cassiavillani e Albrecht (2023) apontam que a Educação Sexual escolar, sem políticas claras e respaldo institucional, deixa o/a professor/a exposto a conflitos que muitas vezes o paralisam. P2 corrobora esse cenário ao descrever o uso de dinâmicas para viabilizar o

debate: “Eu sempre trabalho a dinâmica da caixinha... peço para eles fazerem perguntas... sem se identificar” (P2, 2025). Tal estratégia evidencia uma percepção refinada sobre o medo e o silêncio que atravessam a temática, o que confirma a perspectiva de Junqueira (2009) de que falar de sexualidade na escola exige dispositivos de segurança simbólica que permitam a emergência da fala sem exposição.

Além disso, as respostas mostram que grande parte dos professores/as se encontra no entrelugar descrito por Altmann (2013), no qual há uma tensão entre o que se sabe que precisa ser ensinado e o que é permitido ensinar. P3 exemplifica essa fragilidade ao admitir: “ainda sinto uma certa dificuldade pela falta de não entender o assunto” e, por isso, recorre a palestrantes externos “para tornar a coisa mais eficiente” (P3, 2025). A insegurança dos/as professores/as não é individual, mas estrutural, pois decorre da formação deficitária identificada por Ribeiro (2004) e Heilborn (2006), que destacam a ausência histórica da Educação Sexual nas licenciaturas e nos currículos de formação dos/as professores/as.

Já a fala de P4 demonstra com clareza como os discursos religiosos e culturais influenciam diretamente a participação dos/as estudantes. Ele afirma que trabalha com debates e com a escuta dos/as estudantes, mas reconhece que muitos permanecem em silêncio: “pela questão religiosa eles preferem não falar nada... alguns se sentem desconfortáveis” (P4, 2025). A escola, nesse cenário, torna-se palco das tensões entre ciência, religião e moral, o que confirma as análises de Louro (2000), para quem o ambiente escolar é um espaço de disputa simbólica e performativa.

Outro ponto importante evidenciado nas falas é a dimensão afetiva do ensino desses temas. P5 afirma: “sei que muitos estudantes chegam com medo, vergonha, dúvidas e até dor”, com o reconhecimento que a Educação Sexual não é apenas cognitiva, mas envolve emoções, histórias e vulnerabilidades. Essa percepção dialoga com Weeks (2010), ao destacar que sexualidade é um campo profundamente marcado por subjetividades, e que ignorar essa dimensão reduz o processo educativo a mera transmissão de conteúdo. No mesmo sentido, o/a professor/a revela sentir-se limitada “quando sei que alguns pais não querem que esses temas sejam discutidos”, o que exemplifica o que Junqueira (2009) define como os mecanismos de censura moral que condicionam a ação pedagógica.

As entrevistas também revelam como a experiência dos/as professores/as transforma a sensibilidade pedagógica, alinhando-se a Tardif (2014), quando afirma que os saberes da prática se constroem na interação contínua entre conhecimento formal e experiência. P6 afirma: “Depois de tantos anos, a gente desenvolve um faro”, de maneira que evidencia sua decisão sobre como conduzir uma discussão surge da leitura afetiva e relacional do grupo, algo não

previsto nos currículos formais. Esse saber experiencial é fundamental para a Educação Sexual, pois, como enfatiza Heilborn (2006), os adolescentes demandam escuta e acolhimento antes de demandarem conteúdo.

A fala de P7, professora iniciante, reforça outro aspecto essencial: a insegurança dos novos/as professores/as diante do medo de ultrapassar fronteiras consideradas socialmente “permitidas”. Ela afirma que ainda está “tateando o terreno, tentando acertar” e reconhece que “tem dia que funciona, tem dia que nem tanto” (P7, 2025). Esse tensionamento dialoga com Cassiavillani e Albrecht (2023) ao discutir como as normativas e disputas morais sobre a Educação Sexual produzem zonas de incerteza que afetam especialmente dos/as professores/as iniciantes.

As estratégias relatadas pelos/as professores/as também revelam uma tentativa de mediar saberes da ciência e saberes da vida cotidiana. P4, por exemplo, destaca que os/as alunos/as chegam com informações “da mídia, do popular” e que o papel do/a professor/a é “tentar fazer com que eles pensem e tentem formular o conceito deles” (P4, 2025). Essa prática se aproxima da concepção freireana de educação problematizadora e dialoga com a leitura de Louro (1997) sobre o papel da escola em questionar o senso comum e desconstruir naturalizações.

P8, ao relatar o uso de rodas de conversa, vídeos e o “mapa da empatia” (P8, 2025), traz uma dimensão metodológica que se articula com abordagens contemporâneas da pedagogia crítica, revelando uma preocupação com a escuta das diferentes formas de participação. Ele observa que alguns estudantes “são muito retraídos sobre sexualidade e gênero”, o que reforça a necessidade de estratégias diversificadas, como argumentam Altmann (2013) e Junqueira (2009), para enfrentar desigualdades de voz e participação.

O conjunto das respostas evidencia que ensinar sexualidade é, antes de tudo, lidar com tensões. Há o desejo de promover debates abertos (P1, P4), mas também há medo da reação de famílias e gestores/a (P5, P6). Há estratégias inovadoras, lúdicas e participativas (P2, P8), mas há, simultaneamente, lacunas de formação e inseguranças epistemológicas (P3, P7). Essas contradições confirmam o que Cassiavillani e Albrecht (2023) argumentam: a Educação Sexual na escola brasileira opera entre avanços discursivos e retrocessos políticos que influenciam diretamente a ação dos/as professores/as.

Observa-se ainda que muitos/as professores/as compreendem a Educação Sexual como necessária para combater preconceitos. Apesar disso, os/as professores/as precisam negociar constantemente com contextos sociais marcados por discursos normativos que silenciam temas como identidade de gênero e diversidade sexual. Isso aparece na fala de P1, ao afirmar que

busca estratégias para que estudantes possam “abrir a mente”, e na fala de P4, ao narrar a resistência de estudantes “pela questão religiosa”. Tais situações refletem, como analisa Louro (2000), o modo como discursos heteronormativos estruturam a escola e moldam tanto o currículo quanto as interações.

Por outro lado, a presença de estratégias que priorizam o diálogo, como rodas de conversa (P5, P6, P7, P8), indica uma compreensão ampliada da Educação Sexual enquanto campo plural, processual e afetivo, conforme defendem Heilborn (2006) e Ribeiro (2004). Esses autores argumentam que tratar da sexualidade na escola é fazer também educação emocional, social e ética, e isso se expressa com clareza nas falas dos/as professores/as mais experientes.

A escolha recorrente por palestrantes externos realizada por alguns professores/as, como relata P3, evidencia outro aspecto relevante: a percepção de que a autoridade científica, quando apresentada por especialistas, facilita a legitimação do tema perante estudantes e comunidade escolar. E deve-se identificar a tendência de recorrer a especialistas para tratar da sexualidade, como forma de garantir segurança institucional e evitar conflitos.

Além disso, muitos/as professores/as demonstram consciência de que a sexualidade faz parte da experiência cotidiana dos/as estudantes, mas reconhecem que grande parte deles vive com medo ou desinformação. P5 afirma que muitos chegam “com vergonha, dúvidas e até dor”, o que reforça as análises de Weeks (2010) sobre os impactos das moralidades repressivas na formação subjetiva de jovens. Assim, a escola aparece como espaço potencial de cuidado, mas também de risco, a depender da maneira como o tema é abordado.

A fala de P6, ao mencionar o “faro” adquirido com a experiência, explicita que a Educação Sexual exige saberes da prática que só podem ser construídos no cotidiano escolar. Assim, Tardif (2014) destaca que esses saberes não são acessórios, mas centrais para a docência, pois orientam decisões pedagógicas que não aparecem nos documentos oficiais, mas são fundamentais para o “como ensinar”.

O conjunto das respostas também revela que, apesar dos esforços individuais, muitos/as professores/as sentem-se sozinhos diante da tarefa. O medo da reação de pais e gestores(as) aparece como limite recorrente (P5, P6, P7), de maneira a reforçar o argumento de Cassiavillani e Albrecht (2023) de que as políticas educacionais brasileiras, quando omissas, produzem insegurança e responsabilizam individualmente o/a professor/a por questões estruturais.

A análise das entrevistas mostra ainda que as estratégias pedagógicas variam conforme a trajetória profissional e pessoal, conforme as reflexões de Tardif (2014) sobre a centralidade das biografias dos/as professores/as. Quem tem mais tempo de profissão (P5, P6) demonstra

maior sensibilidade em lidar com tensões afetivas e institucionais; já professores/as iniciantes (P7) revelam insegurança e cautela, embora dispostos a inovar.

Os discursos revelam que na maioria dos/as professores/as, mesmo quando o “poder ensinar” é limitado por fatores externos. A negociação constante entre currículo, afetos, moralidades e políticas de controle configura o cenário complexo e multifacetado da Educação Sexual na escola, em que cada escolha pedagógica é, também, um ato político, como aponta Foucault (1988).

A compreensão das práticas dos/as professores/as relacionadas à sexualidade está profundamente vinculada às formas pelas quais os professores e professoras interpretam as demandas do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, como indica Tardif (2014), os saberes são sempre situados e resultam de um cruzamento entre trajetórias pessoais, formações institucionais e interações profissionais. Assim, quando educadores se deparam com questões vinculadas ao corpo, aos afetos ou às identidades de gênero, acionam repertórios formados muito antes do ingresso na docência, atravessados por experiências familiares, crenças religiosas e normas culturais.

Foucault (1988) contribui para entender como esse processo de internalização opera dentro de redes mais amplas de poder, nas quais a sexualidade se torna alvo de discursos reguladores. Muitos/as professores/as, mesmo sem perceber, reproduzem mecanismos de vigilância e normalização que definem quais expressões de gênero são consideradas legítimas e quais são vistas como desviantes ou problemáticas.

Essa reprodução não decorre necessariamente de uma postura autoritária, mas do fato de que a escola se constitui um dos principais espaços de disciplinamento social. Assim, discursos que silenciam determinadas existências ou reforçam padrões heteronormativos acabam sendo naturalizados como práticas pedagógicas neutras, quando, na realidade, expressam relações de poder historicamente sedimentadas.

Nesse sentido, Louro (1997, 2000) destaca que a escola não apenas transmite conteúdos curriculares, mas também produz e regula identidades. Os processos de ensinar e aprender são permeados por significados culturais acerca do que é ser menino, menina, heterossexual, cisgênero ou conforme às normas dominantes. Por isso, quando os/as professores/as manifestam desconforto ou resistência à Educação Sexual, não se trata apenas de falta de formação, mas de uma disputa simbólica sobre quais corpos, práticas e afetos podem ocupar o espaço escolar. São justamente essas disputas que produzem contradições entre o que está previsto nas legislações educacionais e o que efetivamente acontece no cotidiano.

As análises de Butler (2019) ajudam a compreender como essas identidades dos/as professores/as se constituem performaticamente, por meio da repetição de atos que reafirmam normas de gênero. Professores e professoras, ao falarem sobre sexualidade, também se posicionam socialmente e reafirmam determinadas concepções de masculinidade, feminilidade e moralidade. Isso significa que os sentidos que atribuem ao tema não são apenas interpretações intelectuais, mas práticas discursivas que moldam o ambiente escolar. A presença ou ausência de discussões sobre diversidade, por exemplo, não é um mero detalhe, mas um efeito de normas que definem o que deve ou não ser visível.

Quando se observa a produção de políticas e materiais oficiais, como analisa Cassiavillani e Albrecht (2023), percebe-se que há um descompasso entre as orientações curriculares e o modo como elas chegam aos/as professores/as. Embora determinados documentos reconheçam a importância de uma Educação Sexual integrada, crítica e científica, muitos dos/as professores/as vivenciam essas orientações como imposições distantes da realidade.

Os professores/as acabam navegando entre discursos que, ora defendem a abordagem científica e integral da sexualidade, ora reforçam perspectivas moralizantes ou biologizantes. Essas contradições produzem incertezas e hesitações, que se refletem tanto na escolha dos conteúdos quanto no modo de interagir com as demandas dos/as estudantes. O resultado é uma prática frequentemente fragmentada, marcada por silêncios e recortes seletivos.

Para compreender esses processos de maneira mais rigorosa, o aporte metodológico de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) é fundamental, pois evidencia a importância de analisar documentos, discursos e práticas como elementos que revelam sentidos sociais mais amplos. Ao examinar os discursos dos/as professores/as, percebe-se que seus discursos carregam marcas de políticas de verdade que atravessam a escola e a sociedade.

Nesse cenário, torna-se evidente que as interpretações dos/as professores/as sobre sexualidade não podem ser compreendidas apenas no plano individual. Elas emergem de uma confluência de saberes, valores e relações de poder que configuram o próprio sentido da docência. A forma como professores/as percebe e responde às situações envolvendo gênero, corpo ou afetividade é profundamente marcada pelas normas sociais que os constituem enquanto sujeitos.

Compreender os sentidos construídos pelos/as professores/as não é apenas descrever suas percepções, mas compreender como elas influenciam subjetividades, práticas e possibilidades educativas. É nesse entrecruzamento de saberes, discursos e experiências que se

definem as condições reais para uma Educação Sexual crítica, inclusiva e comprometida com os direitos humano

A compreensão da sexualidade no ambiente escolar pode ser enriquecida ao considerar a perspectiva de Louro (2014). As considerações da autora enfatizam a importância de entender gênero e sexualidade como construções sociais permeadas por relações de poder, o que influencia diretamente a prática dos/as professores/as. Nesse contexto, Furlani (2013) aponta que a ES não se limita à transmissão de informações biológicas, mas envolve múltiplas dimensões do cotidiano de estudantes, incluindo afetividade, desejo e relações interpessoais, exigindo do/a professor/a sensibilidade para lidar com diferentes realidades e experiências. Além disso, Heilborn (2006) destaca que a sexualidade juvenil é atravessada por processos culturais e históricos que moldam comportamentos, expectativas e representações, o que mostra como a escola é um espaço de negociação e disputa simbólica em torno dos corpos e das identidades.

A partir dessas contribuições, torna-se evidente que a prática do/a professor/a em ES ultrapassa a simples mediação de conteúdos. Ela exige uma reflexão crítica sobre os discursos sociais e normativos que impactam a vida dos/as estudantes. Esse processo revela tanto lacunas quanto possibilidades para uma intervenção educativa mais inclusiva e consciente.

Dessa forma, buscou-se entender quais as “Quais resistências, silêncios ou tensões você encontra em sala de aula para tratar desses assuntos?”, voltadas para a questão da ES para o contexto dos/as professores/as entrevistados/as. A partir das entrevistas é evidente que as resistências dos/as estudantes à abordagem da sexualidade e do gênero não constituem fenômenos isolados, mas se articulam a um conjunto de forças socioculturais, religiosas e familiares que atravessam a escola e influenciam diretamente as práticas dos/as professores/as.

Por exemplo, P1 descreve um cenário em que os entraves não emergem do conteúdo em si, mas de um conjunto de discursos internalizados pelos/as estudantes:

Algumas resistências por parte de alguns grupos, no sentido de eles não querem conversar, não querem saber desse assunto por conta da religião, por conta de que é uma cultura que eles vêm trazendo da família, por exemplo: “a minha mãe é evangélica, ela não fala dessa situação, ela não gosta de eu falar sobre isso”. Então, são questões religiosas que acabam sendo entraves para eles abrirem a mente, conhecerem um pouco mais sobre as transformações que a sociedade atual tem. Então, esses entraves principalmente são por conta cultural mesmo, questões culturais, familiares e religiosas. E algum silêncio também envolve essa questão, já que ele é de uma religião, ele acaba não participando de certa conversa porque diz que vai ofender, que a religião não permite, nesse sentido. Mas a gente tem que deixar eles de livre e espontânea liberdade, se eles querem falar ou não, deixar bem aberto para eles. A gente não força ninguém a comentar, a falar sobre um determinado assunto que não tem interesse, que não queira falar (P1, 2025).

P1 acrescenta que tais resistências estão vinculadas a "questões culturais, familiares e religiosas", o que dialoga com Foucault (1979), ao destacar que a sexualidade é regulada por dispositivos de poder que definem o que pode ou não ser dito. Louro (1997) complementa ao afirmar que tais silenciamentos são parte estruturante da formação dos sujeitos, o que produz identidades marcadas por hierarquias morais e normativas.

Esse movimento também aparece na fala de P5, ao indicar que:

Vejo muito silêncio. Às vezes os meninos riem para disfarçar desconforto, e algumas meninas desviam o olhar. Já me deparei com estudantes que ficam claramente tensos por causa das crenças da família. E existem aqueles que se fecham porque já sofreram algum tipo de discriminação (P5, 2025).

Para Scott, Louro e Silva (1995), gênero opera como uma categoria relacional que organiza perspectivas e comportamentos, reforçando padrões de conduta esperados conforme o pertencimento social e cultural. Assim, os silêncios, risos e tensões manifestados pelos/as estudantes não são meras reações individuais, mas formas de expressar a interiorização de discursos normativos. Tal como Butler (2018) descreve ao discutir a performatividade¹ e a repetição coercitiva das normas de gênero. Desse modo, as reações observadas pelos/as professores/as revelam como a sala de aula se torna um espaço de disputa entre saberes científicos, valores religiosos, discursos familiares e experiências de vida que por vezes se chocam¹⁰.

A fala de P2 reforça que tais resistências podem ser mitigadas quando o/a professor/a desenvolve estratégias pedagógicas contextualizadas e sensíveis às vivências da turma:

É, alguns a gente já até percebe, principalmente quem é mais religioso, ou aqueles estudantes que são mais calados. A gente percebe uma tensão, uma resistência. Mas, como eu te disse, quando a gente trabalha o conteúdo de uma forma mais leve, aos poucos a turma toda já está participando e querendo tirar dúvida. E, assim, é tão grande nem sei se seria essa a palavra, mas quando a gente leva um conteúdo desse e a sala já se sente à vontade, não está mais acanhada, já diminuiu essa resistência e essa tensão, surgem muitas dúvidas, coisas que pra gente são básicas, porque já temos o conhecimento, e coisas que talvez a gente nunca nem parou pra pensar. Eu já me surpreendi muito com meus estudantes em relação a isso. Então, essa questão da prática metodológica que eu levo, pelo menos em todas as turmas que eu já tive essa experiência, eu não tive muito problema. A princípio a gente observa, mas nunca teve aquele tipo de resistência do tipo “professora, eu não quero ouvir sobre isso, vou sair da sala”, que é um tipo de resistência mais explícita. Nunca tive. E sempre a sala toda

¹⁰ A noção de performatividade foi amplamente difundida e consolidada nos Estudos de Gênero pela filósofa feminista Judith Butler, especialmente com a publicação de *Gender Trouble* (1990), obra que problematiza a construção social do gênero.

participa, todo mundo participa, e até às vezes aquele estudante que você achava que não iria fazer uma pergunta, ele faz uma pergunta e participa (P2, 2025).

A literatura tem apontado que metodologias dialógicas, reduzem tensões e favorecem a participação crítica, o que permite os/as estudantes transitem do silêncio para a construção coletiva do conhecimento. Furlani (2009) enfatiza que a educação sexual emancipatória se realiza quando os sujeitos se reconhecem como participantes ativos do diálogo, rompendo com modelos meramente informativos e abrindo espaço para a ressignificação de crenças. Embora algumas resistências se expressem de forma silenciosa ou por meio de gestos corporais, como relatado por P7:

Muitos. Tem aluno que não olha nem pra minha cara quando começo a falar desses assuntos. Tem outros que riem para disfarçar. Já teve aluno que ficou bem desconfortável e eu só fui perceber depois. Eu ainda aprendo muito observando essas reações, porque não tenho tanta experiência para ler tudo de primeira (P7, 2025).

Outras emergem de maneira mais explícita e até conflituosa, como no relato por P8:

Olha, eu percebo muitos discursos de alguns alunos sobre a questão da religião que não permite que fale sobre sexualidade e também sobre a questão do gênero em si. Em uma sala de aula que já ministrei aula, uma aluna chegou até a ser desrespeitosa comigo por estar respondendo uma questão que outro aluno havia perguntado em sala de aula. Ele tinha me perguntado se as pessoas homossexuais nasciam desse jeito ou se tornavam, então eu fui explicar para ele sobre isso e não houve uma aceitação da parte dela sobre a minha explicação, então assim eu me polio mais sobre como eu vou falar com eles sobre isso, porque esse episódio em questão eu fui obrigada a me exaltar um pouco mais para pudesse se encerrar o assunto. Então não vou mentir, eu acho complicado falar sobre esse tema ainda mais sem preparo (P8, 2025).

Apple (2001) destaca que a escola não é neutra e funciona como palco de tensões entre discursos conservadores e práticas pedagógicas que tentam promover diversidade e inclusão. Esses conflitos evidenciam, portanto, que falar sobre sexualidade demanda preparo do/a professor/a. Cassiavilani e Albrecht (2023) argumentam que políticas e documentos normativos muitas vezes negligenciam a formação continuada, o que fragiliza o/a professor/a diante de temas considerados sensíveis.

Outro ponto relevante, evidenciado por P3, refere-se às resistências marcadas por gênero: “eu sinto que os meninos não querem trabalhar com o aparelho reprodutor feminino”. Weeks (2012) analisa que as masculinidades hegemônicas, sustentadas por normas culturais rígidas, dificultam discussões abertas sobre o corpo e a sexualidade, particularmente quando envolvem vulnerabilidade ou exposição emocional. Tais padrões de masculinidade produzem hierarquias que desvalorizam expressões de cuidado, afetividade e diálogo, aspectos fundamentais para a educação sexual crítica. Assim, compreende-se que a resistência não está

apenas no conteúdo, mas na maneira como os corpos masculinos são socializados para lidar com temas que podem ameaçar a visão hegemônica de si mesmo.

Os efeitos dessas socializações aparecem também no relato de P4, ao explicar que os/as estudantes “sentem um choque” quando confrontados com o conhecimento científico: “os alunos ainda não estão bem alfabetizados para receber essas informações. Temos que começar pelo básico para depois entrar na parte mais delicada.” A BNCC (2017) propõe o desenvolvimento de competências que articulem saberes científicos e experiências socioculturais.

Assim, Tardif (2014) destaca que o trabalho do/a professor/a se constrói no entrelaçamento entre saberes experienciais e saberes profissionais; quando um desses eixos falha como no caso da formação insuficiente, o processo de mediação pedagógica torna-se limitado. A recorrência do silêncio, como descrita por P6.

Muitas. O silêncio é o mais frequente principalmente entre os mais tímidos. Também vejo risadinhas que são pura ansiedade. Já tive estudantes que baixavam a cabeça porque sabiam que a família não aceitaria aquele debate. E já tive até estudantes que quiseram confrontar, normalmente ecoando discursos religiosos bem rígidos. Tudo isso faz parte (P6, 2025).

A escola continua sendo percebida como espaço de risco e transgressão quando o assunto é sexualidade. Foucault (1979) analisa que o silêncio não é ausência de discurso, mas uma forma de discurso, que regula e controla o que pode ser dito e por quem. Nesse sentido, os silêncios dos/as estudantes revelam tensões entre discursos que circulam no ambiente familiar, religioso e comunitário, moldando percepções sobre o que é permitido questionar, sentir ou compreender.

Como defende Sá-Silva (2020), é preciso contemplar a pluralidade de discursos que atravessam a escola, sob pena de reproduzir desigualdades e limitar os sentidos atribuídos à sexualidade. Para o autor, a análise de discursos é fundamental para compreender práticas educativas, pois permite visualizar como determinadas narrativas se tornam hegemônicas enquanto outras são silenciadas. A experiência relatada pelos/as professores/as reafirma essa perspectiva, evidenciando que a ES não se desenvolve em terreno neutro, mas em meio a disputas simbólicas, morais e epistemológicas que marcam o cotidiano escolar.

4.3 A escola e os discursos que permeiam os docentes nas esferas do gênero e da sexualidade

As respostas dos/as professores/as de Biologia à pergunta “Em sua experiência, já presenciou situações em que discursos discriminatórios ou normativos sobre gênero e sexualidade se manifestaram entre os estudantes? Como você lidou com esses acontecimentos?” evidenciam um cenário complexo, permeado por tensões culturais, religiosas, familiares e institucionais.

As falas revelam que tais discursos não apenas circulam entre os/as estudantes, mas moldam comportamentos, silenciam participações e produzem desigualdades, reafirmando os processos de produção de subjetividades analisados por Foucault (1988) e Butler (2000). Esses fenômenos estão presentes nos discursos dos/as professores/as e constituem elementos estruturantes para compreender como a sexualidade é vivenciada no cotidiano escolar.

O relato de P1 evidencia que a abordagem de temas relacionados à sexualidade no contexto escolar desperta, majoritariamente, interesse e curiosidade por parte dos/as estudantes, sobretudo diante da expectativa de discutir conteúdos como sistema reprodutor e identidade de gênero. Ainda que alguns grupos demonstrem resistência ou retraimento, observa-se que a maioria participa de forma ativa, indicando a relevância e a necessidade dessas discussões no ambiente escolar. Além disso, o depoimento aponta para a construção de um espaço pautado no respeito às diferentes expressões de sexualidade, no qual os/as estudantes se sentem seguros/as para se posicionar e compartilhar suas vivências. Tal postura evidencia o compromisso da escola com uma educação inclusiva, que valoriza o diálogo, o acolhimento e a liberdade de expressão, ao mesmo tempo em que promove a reflexão crítica sobre aspectos como preconceito, aceitação e convivência com as diferenças. Essa perspectiva é reforçada na fala do/a professor/a:

A gente vê uma reação do estudante, de curiosidade. Realmente, eles ficam muito ansiosos quando a gente diz: “uma aula vai falar sobre isso”, “uma aula vai falar sobre o sistema reprodutor”, “uma hora vamos falar sobre identidade de gênero”. Eles ficam curiosos, sim. Mas alguns, como eu falei, algum grupinho ou outro, eles se fecham, não gostam de participar, mas a maioria tem curiosidade e interesse na temática. Assim, aqui na escola é bem aberto mesmo, a gente não tem essa questão de “ah, é porque tem uma sexualidade diferente da minha, e eu vou tratar mal, então vou excluir”. Não, aqui a gente é bem aberto mesmo, até porque, para a gente, alguns estudantes já têm essa sexualidade definida: “professora, eu sou isso”, eles falam “eu sou isso”, “eu gosto é disso”, e a gente deixa aberto, até porque a gente é uma instituição pública onde a gente não deve constranger ou então opor uma opinião de um estudante. A gente tem até que levar mais clareza em relação àquela opinião que ele está seguindo, entendeu? Então, a gente é bem aberto mesmo a deixar eles soltos, livres nesse sentido de escolher e, claro, mostrar os prós e os contras, porque depende, a questão sexual vai envolver aceitação ou não, preconceito ou não. A gente deixa mesmo que esclareça que acontecem situações assim, mas deixa eles livres para escolher o que acham melhor para si (P1, 2025).

Essa fala dialoga diretamente com Amaro (2016) e Barroso e Macedo (2020), que explicam como valores religiosos operam como dispositivos normativos que limitam o debate sobre sexualidade e reforçam desigualdades. Ao afirmar que não força os/as estudantes a falar, P1 evidencia uma prática que tenta equilibrar respeito e abertura, ainda que marcada por tensões éticas e limites impostos pela própria instituição escolar.

A fala de P1 também reforça que tais resistências não são individuais, mas coletivas, estruturadas por discursos culturais profundamente arraigados. Como assinala Altmann (2001), a escola não está isolada: ela é atravessada por forças externas que condicionam, autorizam ou silenciam determinadas temáticas. A menção às resistências religiosas e culturais mostra como os discursos que circulam no meio familiar penetram a escola, configurando disputas discursivas constantes.

Já P2 apresenta uma experiência distinta: “A princípio a gente observa, mas nunca teve aquele tipo de resistência do tipo “professora, eu não quero ouvir sobre isso, vou sair da sala”, que é um tipo de resistência mais explícita. Nunca tive. E sempre a sala toda participa”. O relato sugere que a resistência inicial pode ser superada mediante estratégias pedagógicas dialógicas e acolhedoras, como defendem Figueiró (2020) e Louro (2017). Ainda assim, o/a professor/a reconhece que estudantes mais religiosos e retraídos demonstram atenção e tensionamento, revelando marcas de normatividade que afetam a participação.

A fala de P2 evidencia que a criação de um ambiente seguro modifica práticas discursivas.

Eu acho que a escola tem esse papel muito importante de abrir a mente, de trazer esse conhecimento para o estudante. Então, o discurso que eu tenho é da importância e da necessidade de toda escola transmitir esse conhecimento para os estudantes. Porque hoje nossos jovens, desde a pré-adolescência, têm jovens que já estão com a vida sexual ativa, têm jovens que estão se descobrindo em relação ao seu gênero, e às vezes a gente percebe que tem estudante, tem jovem que tem resistência, principalmente nessa questão do gênero, da aceitação. Então, trazer isso para uma discussão em sala de aula pode deixar mais leve pra ele, facilita os colegas a entenderem, principalmente na hora da aceitação dentro da sala. Então, eu acho muito importante e acho que deveria vir sim lá do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, já ter uma discussão (P2, 2025).

Essa constatação está alinhada à análise de Cunha e Sá-Silva (2018), que mostram que a abertura ao diálogo e a legitimidade da experiência do/a estudante podem transformar a relação com temas sensíveis. Em contraste, P3 reporta uma resistência específica relacionada ao corpo feminino:

A gente sempre percebe aquelas brincadeiras, que na verdade não são brincadeiras, porque elas acabam machucando. Então, quando a gente, eu pelo menos, quando eu detecto, eu sempre chamo o aluno, converso, às vezes trago o texto para ele ler, para ele fazer uma reflexão, porque não é questão de escolha, é questão de aceitação (P3, 2025).

Essa distinção demonstra uma clara manifestação de discursos normativos que sexualizam corpos femininos e valorizam o masculino. Esse fenômeno é amplamente detalhado por Butler (2018) ao discutir a hierarquização de corpos e por Louro (2017) ao analisar representações de gênero nas práticas escolares.

A dificuldade mencionada por P3 ultrapassa o âmbito didático, revelando-se como uma questão profundamente enraizada em aspectos culturais. Tal situação evidencia como a masculinidade hegemônica atravessa os comportamentos dos estudantes, interferindo na construção de conhecimentos relacionados à sexualidade. A resistência de alunos do sexo masculino em discutir o corpo feminino contribui para a reprodução de desigualdades de gênero, ao mesmo tempo em que inviabiliza a promoção de debates críticos acerca das diferenças corporais, do respeito e da equidade. Nesse contexto, a masculinidade hegemônica configura-se como uma importante categoria analítica nos estudos de gênero, tendo como uma de suas principais referências teóricas as contribuições de Raewyn Connell, que problematiza as hierarquias e normas que sustentam determinadas formas de ser masculino na sociedade. A fala de P4 aprofunda a problemática ao destacar que estudantes não estão “alfabetizados” para lidar com o tema:

Na escola, constantemente, a gente observa esses discursos pejorativos. Ainda utilizo muito aquela comparação entre os seres, principalmente do reino animal, usando nomes pejorativos à nossa espécie, comparando. Então, eu tento ali não normalizar, mas tentar reverter a situação, explicar quem é esse ser vivo e quem é esse outro. que cada um tem a sua denominação, tem a sua taxonomia, então a gente tenta pegar dali e dar uma aula para eles em relação ao nosso componente, que eu falo que é de grande responsabilidade da biologia interferir nesse sentido (P4, 2025).

P4 revela a distância entre saberes científicos e saberes cotidianos, algo que Apple (2003) identifica como efeito de desigualdades curriculares e sociais. Ao associar “choque” e “desinformação”, P4 reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem ciência e experiência. A resistência mencionada por P4 também se relaciona à presença de discursos normativos de senso comum, por vezes carregados de estigmas, como aponta Foucault (2015) ao analisar como saberes não-científicos constroem regimes de verdade. A dificuldade dos/as estudantes em aceitar explicações científicas revela a força desses discursos paralelos.

P5 caracteriza sua vivência como marcada pelo “silêncio”, risos e desconfortos. Essas reações são manifestações clássicas de controle disciplinar do corpo, como discute Foucault (1988). O riso, nesse caso, atua como mecanismo de defesa diante do tabu, confirmando análises de Louro (2017) sobre como corpos se policiam e se censuram na escola.

A fala de P5 também menciona estudantes que se fecham, por já terem sofrido discriminação, o que remete diretamente à noção de abjeção desenvolvida por Butler (2000). Para a autora, determinados corpos e identidades são marginalizados ao ponto de não se sentirem autorizados a existir plenamente no espaço escolar.

P6 reforça a prevalência do silêncio: “risadinhas [...] pura ansiedade [...] estudantes que baixavam a cabeça porque sabiam que a família não aceitaria aquele debate.” Esse relato destaca como a vigilância familiar, mesmo ausente fisicamente, regula comportamentos e falas. Foucault (2015) descreve esse fenômeno como uma forma de poder capilar, que se infiltra nas instituições e molda práticas.

A menção de P6 aos estudantes que confrontam o/a professor/a, “os discursos religiosos também são muito fortes”, expõe como esses discursos são reproduzidos sem reflexão crítica. Esse fato está em consonância com as análises de Barzotto e Seffner (2020) sobre fundamentalismos e silenciamento da sexualidade na escola.

O relato de P7 reforça a dificuldade do/a professor/a em interpretar reações. No qual, aponta para a ausência de formação inicial e continuada adequada, como criticam Santos (2018) e Figueiró (2020), ao mostrar que professores/as são lançados ao debate sem preparo institucional suficiente. Para P7 o desconforto não ocorre apenas nos/as estudantes, mas também no/a professor/a, que precisa aprender a “ler” os sinais do homossexualismo. Isso reforça o argumento de Louro (2017) de que a ES exige sensibilidade, formação e experiência, pois envolve dimensões afetivas e sociais intensas.

O depoimento de P8 traz um exemplo contundente de confrontação explícita em sala de aula. Ao narrar que “uma aluna chegou até a ser desrespeitosa” e que se sentiu “obrigada a se exaltar”, o/a professor/a expõe os limites da atuação profissional diante da falta de preparo e de suporte institucional. Esse cenário dialoga com a perspectiva de Amaro (2016), que discute como o medo do conflito pode silenciar o/a professor/a, gerando processos de autocensura.

O episódio descrito por P8, no qual explica que “isso é prejudicial para os alunos que são homossexuais e aqueles que estão se descobrindo ainda”, demonstra a força dos discursos heteronormativos, conceito amplamente elaborado por Butler (2000) e que também aparece na análise de Foucault (2015) sobre discursos autorizados e proibidos.

A necessidade de “se policiar” ao falar, mencionada por P8, evidencia um ambiente de vigilância que produz autocontrole e modulação da fala dos professores/as. Isso ecoa o que Foucault (1988) descreve como “técnicas de si”, produzidas quando o sujeito se ajusta às expectativas normativas para evitar punições.

Assim, os discursos discriminatórios não se manifestam apenas como agressões explícitas, mas também como silêncios, risos, retraimento, tensão corporal e recusas de engajamento. Como aponta Louro (2017), tais manifestações são formas de performatividade normativa, que delimitam o que pode ou não ser dito sobre sexualidade. Os depoimentos mostram que as resistências emergem mais fortemente quando o tema envolve diversidade sexual e identidade de gênero, o que confirma as análises de Butler (2018) sobre como a sociedade produz fronteiras rígidas em torno de identidades consideradas desviantes.

As falas dos professores/as de Biologia revelam ainda que a escola, longe de ser neutra, atua como espaço de disputa política. Apple (2003) argumenta que o currículo é sempre reflexo de disputas sociais mais amplas, e as experiências relatadas pelos/as professores/as confirmam essa perspectiva ao expor tensões entre ciência, religião e moralidade.

A dificuldade de conciliar demandas familiares, expectativas institucionais e necessidades pedagógicas aparece como elemento recorrente. Figueiró (2020) pontua que a ES exige proteção institucional aos professores/as, algo claramente insuficiente nas falas registradas. Notam-se, também, professores/as revelando surpresa, desconforto, insegurança e até desgaste emocional. Essa dimensão afetiva dos/as professores/as é discutida por Louro (2017), que ressalta o impacto das tensões de gênero e sexualidade na subjetividade dos educadores.

Ao mesmo tempo, as falas revelam esforço ético e compromisso pedagógico. Mesmo quando relatam conflitos, como no caso de P8, ou tensões, como nos casos de P1, P5 e P6, todos os/as professores/as assumem um posicionamento de abertura, diálogo e busca de compreensão. Esse aspecto relaciona-se ao papel político da ES como defesa dos direitos humanos, conforme argumenta Figueiró (2020).

O enfrentamento dessas questões exige uma formação dos/as professores/as adequadas, políticas institucionais claras e material pedagógico que apoie o debate crítico, reafirmando que a escola é um espaço para o desenvolvimento de uma Educação Sexual emancipatória e comprometida com a pluralidade como defendem os autores Louro (2017), Figueiró (2020) e Amaro (2016).

5 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PPT)

Os estudos de Bastos (2006, p. 10) enfatizam que o “docente deve atuar como um facilitador, para que o/a estudante faça pesquisa, reflita e decida por ele mesmo sobre o que fazer para alcançar os objetivos”. Segundo o autor, tanto o/a professor/a quanto o/a estudante devem assumir o papel de pesquisador/a, sendo o/a professor/a responsável por orientar, conduzir a pesquisa, de maneira a proporcionar os meios adequados para que o/a estudante aprenda.

As estratégias pedagógicas, quando bem selecionadas, oportunizam um envolvimento maior do/a aluno/a com os conteúdos ministrados em sala de aula, tornando-o/a protagonista no processo de aprendizagem. Em estudos na BNCC, as competências e habilidades interligadas às metodologias ativas se destacam como prioridades para o aprendizado dos/as estudantes.

Conforme a BNCC (Brasil, 2017), na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio ocorre não somente uma ampliação na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. É nesta etapa que os jovens constroem hipóteses e tendem a ser mais questionadores.

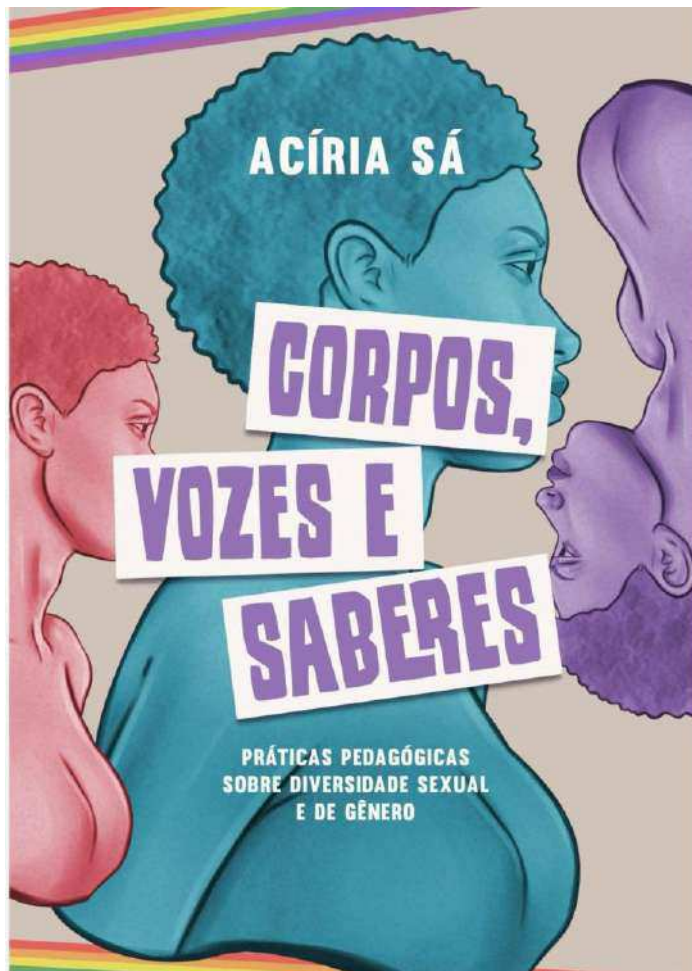
O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permitem percepções mais acuradas da realidade e raciocínio mais complexo com base em um número maior de variáveis. Além de um domínio maior sobre as diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e abstração (Brasil, 2017). Assim, o desenvolvimento de um curso de sensibilização para os/as professores/as de Biologia, articulado aos conhecimentos do desenvolvimento humano e sexualidade para esta etapa, dará um sentido maior aos conhecimentos aprendidos em sala de aula.

5.1 O desenvolvimento do Produto Educacional

O produto educacional (PTT) foi elaborado na forma de uma proposta pedagógica intitulada “*Corpos, vozes e saberes: práticas pedagógicas sobre diversidade sexual e de gênero*”, o material teve como objetivo analisar os discursos de professores/as de Biologia do Ensino Médio sobre a Educação Sexual, destacando suas percepções didático-pedagógicas acerca do tema (Figura 2). A proposta foi fundamentada nas necessidades identificadas nas entrevistas realizadas com esses professores/as, as quais evidenciaram desafios e lacunas na abordagem da temática em sala de aula.

Dessa forma, a proposta pedagógica, estruturada com base nas entrevistas com os/as professores/as de Biologia, foi desenvolvida a partir dessa análise. O material busca compreender e problematizar os discursos presentes tanto na sociedade quanto no contexto educacional. Além disso, foi definida a identidade visual do material com elementos gráficos relacionados às temáticas de gênero e sexualidade, bem como uma organização visual voltada à legibilidade.

Figura 2 - Capa do material pedagógico, elaborado a partir da pesquisa.



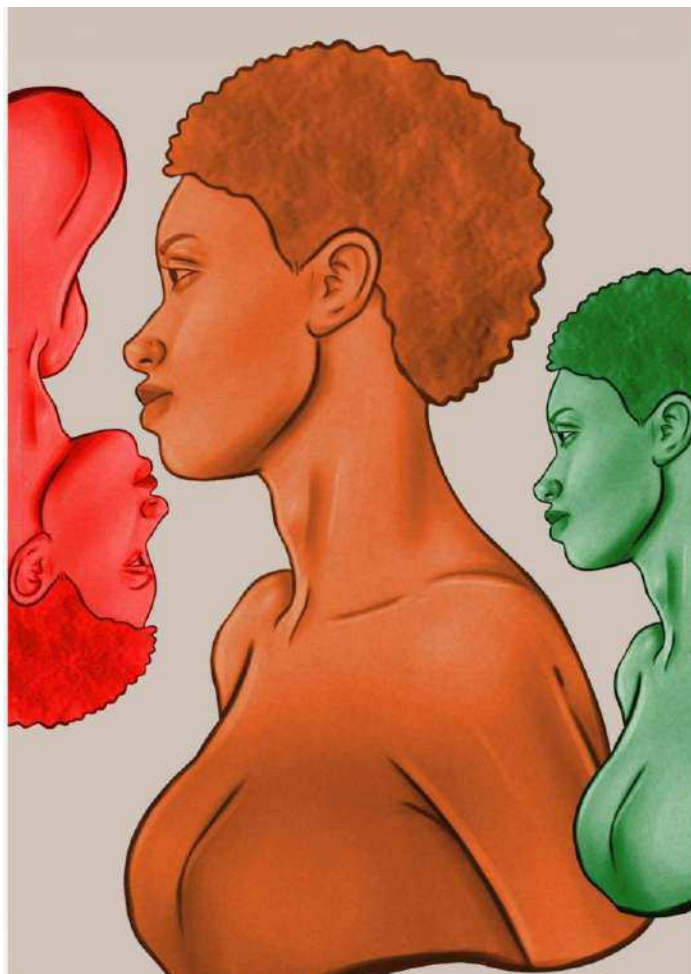
Fonte: Autoria própria (2026).

A diagramação da cartilha foi realizada na plataforma Canva, e, integra, de forma articulada, textos expositivos, ilustrações, atividades práticas e indicações de filmes e livros, além de elementos gráficos que facilitam a compreensão dos conteúdos. A escolha por essa ferramenta deve-se à sua interface intuitiva, que permite maior controle da organização visual, fator que favorece a inserção de recursos multimodais e amplia a atratividade do material.

No que diz respeito à estrutura didático-pedagógica, o percurso metodológico da cartilha foi organizado em quatro módulos, cada um deles contendo textos explicativos, propostas de atividades e sugestões de materiais complementares. Tal organização visa promover um processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e significativo, para possibilitar ao/à leitor/a à construção de conhecimentos sobre gênero e sexualidade por meio de diferentes estratégias e linguagens (Figura 3).

Nesse sentido, as propostas pedagógicas apresentadas buscam não apenas transmitir informações, mas fomentar a reflexão crítica, o diálogo e o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas a temas específicos. Para que esse processo se concretize de forma efetiva no contexto escolar, é indispensável a realização de um planejamento prévio à sua implementação que aborde objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Essa perspectiva é corroborada por Abrantes, Santos e Sá-Silva (2015), ao afirmarem que práticas pedagógicas intencionais tendem a gerar melhores resultados formativos, sobretudo em temáticas socialmente sensíveis.

Figura 3 - Contracapa do material pedagógico, elaborado a partir da pesquisa.



Fonte: Autoria própria (2026).

Segundo Abrantes, Santos e Sá-Silva (2015), a proposta pedagógica consiste em um texto que descreve uma experiência ou prática educativa a ser desenvolvida em um ambiente de intervenção. Tais espaços, como escolas, comunidades, igrejas, associações ou ONGs, demandam que a proposta seja teoricamente fundamentada e bem argumentada. Para os autores, esse instrumento busca inovar práticas vigentes e servir de referência para replicação ou adaptação em diferentes contextos, consolidando-se como uma possibilidade didática aplicável em ambientes de aprendizagem formais, não formais ou informais.

O material busca oferecer subsídios que estimulem os/as professores/as a repensarem suas práticas pedagógicas e a seleção de materiais didáticos, de modo a promover uma abordagem mais participativa e crítica dessas temáticas. Assim, além de propor atividades e reflexões voltadas à desconstrução de perspectivas essencialistas e heteronormativas presentes no ambiente escolar. A proposta pedagógica, assim, assume um caráter formativo, incentivando novas práticas dos/as professores/as pautadas na compreensão da diversidade humana. Entende-se que a ausência de discussões sobre gênero e sexualidade na formação inicial de professores/as contribui para a reprodução de discursos hegemônicos, tornando essencial a criação de espaços que promovam o diálogo, a crítica e a transformação das práticas educativas.

Em relação à sua construção, o PTT foi elaborado com base em leituras acadêmicas e na análise de diferentes estratégias de ensino e práticas pedagógicas registradas, que abordam a diversidade presente na sociedade. Além dessas fontes, o desenvolvimento do material também levou em conta as experiências práticas dos professores/as no contexto da Educação Básica, especialmente considerando as informações obtidas por meio das entrevistas.

5.2 Apontamentos referentes a estruturação do produto educacional

De acordo com Gonçalves *et al.* (2019), em consonância com as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os produtos técnico-tecnológicos e educacionais assumem múltiplas configurações no âmbito da pesquisa.

Tais materiais configuram-se como produtos de inovação educacional, variando entre recursos tecnológicos (*softwares* e mídias), metodológicos e extensionistas. A inclusão de serviços técnicos, relatórios de pesquisa e patentes nesse rol demonstra que a produção acadêmica ultrapassa a teoria, consolidando-se em instrumentos de intervenção real. Essa pluralidade de formatos é o que garante a porosidade e o alcance social das pesquisas desenvolvidas na área.

Com base nessa amplitude de possibilidades, optou-se pela construção de uma proposta pedagógica organizada em formato de *e-book*, concebida como um material formativo voltado à qualificação docente no campo da Educação Sexual. A intenção é reunir reflexões consistentes e orientações práticas que possam subsidiar a atuação de professoras e professores, articulando fundamentos teóricos, experiências escolares e demandas contemporâneas. A elaboração do material parte dos discursos dos/as docentes do Ensino Médio, entendidos como eixo orientador da proposta, uma vez que expressam as tensões, desafios e necessidades vivenciadas no cotidiano escolar.

O material pedagógico tem como título: “*Corpos, vozes e saberes: práticas pedagógicas sobre diversidade sexual e de gênero*” e é dividido em quatro capítulos, sendo estes: “Capítulo 1. Temáticas de Gênero e Sexualidade no Ensino de Biologia”, que vem abordando as questões de gênero dentro da perspectiva do ensino de biologia, contendo as seguintes subseções: 1.1 Compreendendo gênero e sexualidade: conceitos e perspectivas teóricas; 1.2 O ensino de Biologia e as construções sociais sobre corpo, sexo e identidade; 1.3 A importância do diálogo crítico sobre diversidade no contexto biológico e social; 1.4 Silêncios e resistências: o tratamento da sexualidade nos livros e práticas escolares.

O segundo capítulo: refere-se a formação dos professores/as de Biologia, buscou-se problematizar a falta de diálogo voltado para a Educação Sexual, tendo como título: “Capítulo 2. A Educação Sexual como Campo de Formação Docente” e contendo como subseções: 2.1 Formação continuada e o papel da escola na abordagem da sexualidade; 2.2 Discursos docentes sobre gênero e sexualidade: percepções e práticas; 2.3 Reflexões sobre a postura docente frente à diversidade sexual e de gênero.

No terceiro capítulo foi abordado a questão dos espaços escolares e como eles influenciam os entendimentos sobre Educação Sexual. Tendo como título: “Capítulo 3. Transformações Curriculares e espaços de questionamento dos discursos normativos sobre Gênero e Sexualidade”, e como subseções: 3.1 Currículo, poder e normalização: o lugar do gênero e da sexualidade na escola; 3.2 A BNCC e os desafios da inclusão da Educação Sexual no currículo de Biologia.

Por fim, o quarto capítulo, intitulado “Propostas pedagógicas para a valorização da diversidade”, constitui a seção propositiva deste material. Nele, apresentam-se metodologias e estratégias didáticas que potencializam a construção de práticas inclusivas, dialógicas e críticas. Tais propostas fundamentam-se na concepção de que a Educação Sexual deve promover a reflexão ética e o enfrentamento de discursos discriminatórios, fator que contribui para a formação de sujeitos autônomos. Ao integrar teoria e prática, o capítulo permite que o/a

professor/a articule saberes científicos, demandas sociais e experiências estudantis. Esse movimento reafirma a docência como um compromisso ético com a transformação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este estudo significa, antes de tudo, reconhecer a complexidade dos discursos que o constituíram e dos contextos que os atravessaram. Ao ouvir os/as professores/as de Biologia do Ensino Médio do município de Pinheiro, tornou-se evidente que falar de gênero e sexualidade no ambiente escolar não se resume a uma tarefa pedagógica estruturada ou a um conjunto de conteúdos previamente definidos. Trata-se de lidar com afetos, tensões, silêncios, medos, valores familiares e religiosos, histórias pessoais e, sobretudo, com a urgência de construir espaços educativos mais humanos e acolhedores. Nesse sentido, este estudo confirmou que o ensino de sexualidade também é uma prática relacional, em que se entrelaçam experiências, expectativas e conflitos que extrapolam os limites da sala de aula.

A partir do objetivo central desta pesquisa ao analisar os discursos de professores e professoras de Biologia do Ensino Médio sobre ES, é possível afirmar que as percepções didático-pedagógicas construídas pelos sujeitos da investigação evidenciam tensionamentos importantes entre as demandas contemporâneas da escola e as condições concretas de trabalho docente. O desenvolvimento do estudo permitiu cumprir os objetivos específicos delineados inicialmente, ao identificar produções bibliográficas que tratam da temática no campo da Educação, compreender os conhecimentos dos/as professores/as a partir das entrevistas realizadas, investigar as metodologias utilizadas por eles no trato da sexualidade e, por fim, elaborar um material pedagógico orientado pelas necessidades identificadas durante o processo. Nesse sentido, os resultados obtidos não apenas reforçam a relevância da Educação Sexual como componente formativo, mas também apontam para lacunas que se manifestam tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores e professoras de Biologia.

Os dados produzidos ao longo da pesquisa indicam que, embora exista disposição para dialogar sobre sexualidade, o ensino permanece majoritariamente circunscrito a uma abordagem biológica e reprodutiva. Tal predominância se reflete na ausência de discussões mais amplas que contemplem a sexualidade como dimensão social, cultural, afetiva e política da experiência humana. Assim, os discursos dos/as professores/as revelam a coexistência de reconhecimento da importância da temática com a dificuldade de operacionalização de práticas mais integradas e dialógicas.

No conjunto, os achados desta pesquisa permitem afirmar que a ES ainda enfrenta barreiras estruturais no contexto escolar, seja por insuficiência formativa, inseguranças dos/as professores/as ou dinâmicas institucionais que inviabilizam a temática ou a reduzem a conteúdos biológicos mínimos. Desse modo, reafirma-se a necessidade de políticas formativas

mais robustas e permanentes, que considerem as demandas reais da escola e reconheçam os/as professores/as como sujeitos centrais no processo de implementação de práticas pedagógicas emancipadoras. Avançar na perspectiva de uma ES crítica, inclusiva e contextualizada exige esforços articulados entre formação docente, currículo, gestão escolar e políticas públicas, de modo a garantir que a escola seja um espaço que acolha, informe e respeite os estudantes em sua integralidade.

E à luz dos Estudos Culturais e das teorias de gênero e sexualidade, compreendemos que os discursos produzidos pelos/as professores/as não são fenômenos isolados, nem apenas frutos de suas escolhas individuais. Eles se formam em meio a redes de poder e significação que atravessam instituições como a escola, a família, a igreja e os meios de comunicação. Assim, as narrativas coletadas durante a pesquisa revelam que as representações sobre gênero e sexualidade que circulam no contexto escolar se relacionam diretamente com expectativas normativas que historicamente regulam corpos, comportamentos e modos de existir.

Nesse cenário, quando um/a professor/a evita determinado debate ou se sente inseguro diante de uma pergunta, ou quando um estudante silencia sua dúvida ou expressa desconforto por meio de risos e olhares desviados, não se trata apenas de uma escolha individual ou de simples resistência. Trata-se da manifestação de um conjunto de normas sociais e culturais profundamente arraigadas, que operam como mecanismos regulatórios para definir o que pode ser dito, quem pode dizer, quando e em que condições. Os atravessamentos heteronormativos observados nos discursos dos/as professores/as demonstram que, mesmo quando há desejo de diálogo, a escola ainda funciona sob lógicas regulatórias que dificultam a expressão de vivências divergentes da norma.

Ao articular tais discursos com a análise documental realizada ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que as limitações encontradas na prática dos/as professores/as são ampliadas pela invisibilidade institucional de identidades dissidentes e pela reprodução de padrões rígidos de gênero e sexualidade nos documentos oficiais. As ausências identificadas nesses materiais tão significativas quanto às presenças indicam que a escola segue se estruturando a partir de um modelo de “normalidade” hegemônica, que não contempla a diversidade existente no cotidiano dos estudantes. Essa constatação ajuda a compreender os/as professores/as suas dificuldades e constrangimentos ao abordar temas que não encontram respaldo explícito no currículo formal.

A escuta atenta dos discursos também revelou que os/as professores/as carregam consigo dúvidas, receios e experiências de conflito. Alguns relataram situações em que estudantes interromperam debates citando crenças religiosas; outros mencionaram episódios de risadas nervosas, comentários jocosos, silêncios prolongados ou confrontos entre alunos/as.

Houve, ainda, relatos que evidenciam o desconforto docente diante de perguntas inesperadas ou da presença de estudantes que expressam identidades dissidentes. Esses episódios mostram que falar de sexualidade na escola é enfrentar não apenas conteúdos, mas subjetividades e tensões sociais que se materializam no espaço escolar.

As experiências relatadas evidenciam que o ensino de gênero e sexualidade é permeado por dimensões afetivas e por sensibilidades que atravessam o cotidiano escolar, de modo que atuar nesse campo implica lidar com significados historicamente cristalizados na cultura. Esse contexto aponta para a importância de processos formativos críticos e contínuos, capazes não apenas de ampliar os referenciais teóricos, mas também de oferecer suporte aos/as profissionais diante das tensões e desafios que emergem na prática pedagógica. A fragilidade ou ausência dessa formação tende a favorecer a manutenção de tabus e a limitar a abordagem da sexualidade a uma perspectiva predominantemente biológica, em detrimento de compreensões mais amplas, críticas e inclusivas.

Os objetivos centrais desta pesquisa permitiram iluminar justamente esses atravessamentos: identificar produções teóricas relevantes, compreender saberes docentes, investigar práticas pedagógicas e, por fim, construir um material orientador coerente com os desafios identificados nas entrevistas. Esse percurso evidenciou que a escola não funciona apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território simbólico no qual se disputam sentidos sobre o que é ser homem, ser mulher, ser jovem, ser corpo, ser desejo. A Educação Sexual precisa ser defendida não como apêndice do currículo, mas como experiência formativa capaz de promover dignidade, respeito e emancipação.

Trabalhar gênero e sexualidade na escola é, sobretudo, um compromisso ético com o direito de existir de cada estudante. Isso implica romper com abordagens restritas ao corpo biológico. Enfrentar o medo institucionalizado de falar sobre diversidade, reconhecer que o silêncio também é discurso e que, portanto, também produz efeitos no modo como os sujeitos percebem a si mesmos e aos outros. Superar o silêncio exige coragem, políticas educacionais consistentes e uma escola disposta a repensar suas próprias normas e práticas.

Este estudo não encerra a discussão, mas a inaugura em novas dimensões. Sua principal contribuição está na visibilidade conferida às vozes dos/as professores/as, que, apesar das limitações, demonstraram sensibilidade, compromisso e abertura para aprender e transformar suas práticas. Que esta pesquisa fortaleça práticas pedagógicas mais humanas, sensíveis e inclusivas de maneira a contribuir para uma Educação Sexual que valorize a pluralidade das experiências, combater discriminações e abra caminhos para que estudantes e professores/as possam habitar o mundo de maneira mais livre, crítica e amorosa.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Souza.; SANTOS, Weyffson Henrique Luso dos; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Guia de orientação dos trabalhos de conclusão de curso do Programa Darcy Ribeiro**. São Luís: Editora da Universidade Estadual do Maranhão, 2015.

AGÊNCIA BRASIL. **Mais de um terço de estudantes LGBT já foram agredidos fisicamente, diz pesquisa**. Agência Brasil, Brasília, 29 nov. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>. Acesso em: 10 fev. 2026.

ALMEIDA, Alderico Segundo Santos, SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Curta a diversidade: propostas pedagógicas para a discussão do tema homossexualidade na escola**. São Luís: EDUEMA, 2021.

ALTMANN, Helena. Diversidade Sexual e Educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, [S.l.], n. 13, p. 69-82, abr. 2013.

ALTMANN, Helena. **Educação sexual e gênero na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 575-585, 2001.

AMARO, Ivan. A escola no armário: o apagamento das relações de gênero e das sexualidades no PNE e nos Planos Municipais de Educação. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE**, v. 4, 2016.

ANTUNES, Fabricio Pupo; DUQUE, Tiago. Agência, Gênero e Sexualidade Dissidentes na Escola: experiências de jovens e professores/as em Mato Grosso do Sul. **Revista Debates Insubmissos, Caruaru**, v. 3, n. 11, p. 272-294, 2020.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APPLE, Michael. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Boitempo editorial, 2019.

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. **Revista Teias**, v. 21, p. 223-244, 2020.

BARBOSA, Luciana *et al.* O Silêncio da Família e da Escola Frente ao Desafio da Sexualidade na Adolescência. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [s. l.], v. 12, p. 31-49, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Alexsandra Gomes; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **A educação sexual como categoria de formação docente**. São Luís: EDUEMA [s. n.], 2023.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; MACEDO, Lana Claudia da Silva. Gênero e Sexualidade na Educação Brasileira em Tempos de Movimento Escola sem Partido. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 427–451, 2020. DOI: 10.14295/de.v8i1.11160. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11160>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **FAEBBA**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 150-167, abr./jun. 2020.

BASTOS, Cláudio Carlos. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BASTOS, Maria José. Políticas públicas na educação brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 5, p. 253–263, 2017.

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; ORIANI, Valéria Pall. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na educação infantil. **Educação. UNISINOS**, São Leopoldo, v. 17, n. 02, p. 145-154, ago. 2013.

BRANT, Tuffy Felipe; MARTINS, Mariana Zuaneti. As fontes de informação influenciam a educação sexual? Dilemas para a abordagem da sexualidade na formação inicial de professores de educação física. **Campo Abierto**, v. 39, n. 1, p. 43–54, 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação; Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais – orientação sexual**. Brasília, DF, 1998.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

BUTLER, Judith; **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. Gender trouble, v. 3, n. 1, p. 3-17, 1990.

CABRAL, Cristiane S.; PAIVA, Vera; BARBOSA, Djalma. Covid-19 e a domesticação da sexualidade de adolescentes e jovens na emergência da pandemia (2020–2022). **Ciência & Saúde Coletiva**, artigo publicado (2025). Disponível em: <https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/covid19-e-a-domesticacao-da-sexualidade-de-adolescentes-e-jovens-na-emergencia-da-pandemia-20202022/19747>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPUCCE, Victor Serrate *et al.* Desafios da permanência de estudantes LGBTQ+ na universidade: percepção de discentes de centro universitário amazônico. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 4, p. e7109-e7109, 2021.

CARRARA, Sérgio. Políticas, direitos, moralidades e sexualidade: um olhar sobre a produção discursiva conservadora. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 31, n. 1, p. 69–78, 2015.

CASSIAVILLANI, Thiene Pelosi; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **Educação em Revista**, v. 39, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZbGGgt6VvqkKxjLGgcZRScv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. **Vozes, 3º ed, Petrópolis, RJ, 2012.**

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2012.

CONAE. Conferência nacional de educação 2010. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento-Base. 2010a. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2014. **Documento final.** Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>. p. 10. Acesso em: 13 abr. 2025.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Almeida; RODRIGUES, Nádia Pereira. Formação docente na perspectiva da diversidade de gênero e sexualidade: desafios e possibilidades. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 7, p. e5892, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n7-204. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/5892>. Acesso em: 17 abr. 2025.

COSTA, José Manoel de Andrade; GAMA, Kamila Layla Lima; ROCHA, Wigna Silva da. O agravamento da ansiedade em adolescentes vítimas de homofobia no ambiente escolar. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 11, p. 20727–20744, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV3N11-045>. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1956>. Acesso em: 10 abr. 2025.

COSTA, Marisa Vorraber; BARBOSA, Raquel. **Currículo, poder e diferença.** Porto Alegre: Mediação, 2025.

CUNHA, Flávia Melo da. O túnel, o Frota, a ideologia de gênero. Ponto Urbe: **Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, 2016.

CUNHA, Roseli Maria; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. A ausência de gênero e diversidade sexual na BNCC: reflexões e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 1081–1097, 2018.

DA SILVA BRAGA, Keith Daiani; CAETANO, Marcio; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 3, p. 12-29, 2018.

DAS NEVES, André Luiz Machado; DA SILVA, Iolete Ribeiro. Significações do protagonismo dos/as professores/as na igualdade de direitos à população Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, v. 14, n. 2, p. 93-112, 2017.

DE OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. **Nem ao centro, nem à margem:** corpos que escapam às normas de raça e de gênero. Editora Devires, 2020.

DESIDÉRIO, Ricardo. **Reflexões sobre a sexualidade nos espaços midiáticos.** Londrina: Syntagma Editores, 2018.

DOMINGUES, Jonathan Machado; SENA, Matheus Reuter. O letramento de gênero e sexualidade na formação docente. **Devir Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e–840, 2024. DOI: 10.30905/rde.v8i1.840. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/840>. Acesso em: 18 abr. 2025.

ESPERANÇA, Joana *et al.* **Educação e diversidade:** desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2015.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins; GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diferença, diversidade e educação.** Campinas: Autores Associados, 2023.

FERNANDES, Sheila Silveira; ASSIS, Vitória Costa de; ACRANI, Simone. Educação para a sexualidade: faces e interfaces na formação de professores: descrição e resultados da oferta da disciplina para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. e50411730428, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.30428. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30428>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FERREIRA, Paula Cristina Martins. **Sexualidade e Inclusão:** Um olhar sobre lares. [S.l.: s.n.], 2023. Capítulo/estudo. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/48432/1/PaulaFerreira.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

FERREIRA DO NASCIMENTO, Felipe. Experiências escolares em educação sexual: por uma abordagem inclusiva. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 21, n. 2, p. 1–19, 2025. DOI: 10.69843/rir.v21i2.77060. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/77060>. Acesso em: 31 mar. 2026

FIGUEIRÓ, Maria Noeli Diniz (org.). **Educação sexual:** em busca de mudança. Londrina: UEL, 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no dia a dia.** Eduel, 2020.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-126.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1977. Disponível em: https://cienciaslinguagem.eca.usp.br/Foucault_OrdemDoDiscurso.pdf. Acesso em: 04 fev. 2026.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1:** a vontade do saber. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 5, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em: 04 fev. 2026.

FOUCAULT, Michel. **O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Disponível em: <https://projetophronesis.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/08/foucault-michel-historia-da-sexualidade-2-o-uso-dos-prazeres.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAUERMANN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista da; MARIN, Angela Helena. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550–571, abr./jun. 2018. DOI: 10.1590/198053145084.

FURLANI, Jimena. **Diversidade sexual e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Autêntica, 2017.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual**: múltiplos olhares. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FURLANI, Jimena. **Existe “ideologia de gênero”?**. Entrevista concedida a Andrea Dip. Publica, 30 ago. 2016.

FURLANI, Jimena. **Gênero e diversidade sexual na escola**. Florianópolis: UFSC, 2009.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FURLANI, Jimena. Sexos, Sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2008.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Fernando Lucas da Silva; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Para além da unilateralidade biológica**: propostas pedagógicas para a valorização da diversidade através da educação sexual. São Luís (MA), 2024. p 52.

GONÇALVES, Eliane *et al.* **Educação, gênero e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEILBORN, Maria Luiza. Entre as tramas da sexualidade brasileira. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n. 01, p. 43-59, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela Maria Leite; BOYD, Denise; ARAÚJO, José Guilherme. **Itinerários da sexualidade juvenil**: entre a escola e a internet. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMMIANVSKY, C.; CARVALHO, C.; MULLER, A. J. O discurso reacionário da Escola “sem” Partido e os ataques a Paulo Freire: The reactionary discourse of the School “without” Party and the attacks on Paulo Freire. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. DOI: 10.31792/rc.v20i38.7316. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7316>. Acesso em: 26 jan. 2026.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues; GOMES, Maurício Valeriano; LIMA, Alessandra Ribeiro. Percepções e vivências LGBTQIA+ nas escolas. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 11, n. 23, p. 168-187, 2022.

JULIO, Josimeire M.; VAZ, Arnaldo M. Representações de masculinidades latentes em aulas de física do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 505-520, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Dinis. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa Ribeiro, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: uma categoria de mobilização política. In: SILVA, Márcia A. (org.). **Gênero e diversidade: debatendo identidades**. São Paulo: Perse, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, p. 135-140, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

KLEIN, Remí. Questões de gênero e sexualidade nos planos de educação. **Coisas do gênero: Revista de estudos feministas em teologia e religião**, v. 1, n. 2, p. 145-156, 2015.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; DE LARA, Danusa Bonotto. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, v. 14, n. 2, 2015.

LOIOLA, Liduina Pires. **Diversidade sexual: perspectivas educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOURO, G. L. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, São Paulo, v.11, p. 31-46, jan./dez. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. “**Pedagogias da sexualidade**”. In. LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. São Paulo: Cortez, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, n. 46, p. 201-218, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e gênero**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2017.

MACHADO, Antônia da Conceição Cylindro *et al.* **Sexualidade na Adolescência: Desafios para a Enfermagem na busca da construção de saberes junto aos familiares dos adolescentes**. 2017.

MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230022, 2018.

MAISTRO, Virginia. **Educação sexual e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Cícero Félix. Gênero e sexualidade na educação contemporânea. ID on line – **Revista de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 257–270, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/652>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MENDEL, Ana Paula Curi; MIRANDA, Juliana Carvalho. Formação de professores e educação sexual: o retrato de um curso de licenciatura em ciências naturais. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), v. 13, n. 38, 2023.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. **Colonialidade normativa**. Editora Appris, 2021.

MOIZÉS, Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, p. 205-212, 2010.

NASCIMENTO, Márcia; OLIVEIRA, Ana Paula. **Educação sexual crítica**. São Paulo: Cortez, 2024.

NATIVIDADE, Marcelo; BIELA DIAS, Tainah. Pastorais sexuais e gestão da vida íntima: casamento, afetividades e violência em igrejas inclusivas. **Cadernos Pagu**, n. 66, 2022 (publicado em 2023). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8672102> Portal de Periódicos. Acesso: 23 nov. 2025.

NEIVA, Pedro; ARAÚJO, Maria Jacyana. Amor, sexualidade, fluidez e incerteza entre os jovens: Uma comparação entre homens e mulheres. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, n. 39, p. e22200, 2023.

NEVES, André Luiz Machado das *et al.* Teachers' social representations on sexual diversity in a school paraense. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 261-270, 2015.

NUNES, César. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Grazielly Ribas de. **Direito à sexualidade de adolescentes acolhidas institucionalmente**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14531>. Acesso em: 23 nov. 2025.

OTTONI, Ana Carla Vieira; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Considerações sobre a sexualidade e educação sexual de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1265-1283, 2019.

PAIVA, Vera Silvia Facciolla; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Sofrimento psicossocial e sexualidade em tempos de Covid-19 e de ataque aos direitos humanos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 4, p. 1329–1350, 2022. DOI: 10.12957/epp.2022.71641. Disponível

em: <https://www.redalyc.org/journal/4518/451876076004/451876076004.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**. São Paulo: Cortez, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.

PIMENTA, Ligia Caroline Pereira; NASCIMENTO, Celia Regina Rangel;

RODRIGUES, Mateus Philipe Souza. EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO DE FAMÍLIAS COM ADOLESCENTES: UM ESTUDO DE REVISÃO. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 36, p. 1264-1264, 2025.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Sexualidade e escola**. Rio Grande: FURG, 2004.

RINALDI, Rosângela Pimenta; CARDOSO, Luciana Coelho. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 2012, Santiago, Chile. **Anais...**Santiago, 2012.

RISSATO, Gabriela de Moraes; CARDIN, Valéria Silva Galdino; VIEIRA, Tereza Rodrigues. Infância e adolescência de pessoas transgêneros: a relevância da aceitação familiar, escolar e das políticas inclusivas. In: VIEIRA, Tereza Rodrigues; CARDIN, Valéria Silva Galdino (org.). **Multiculturalismo e minorias vulneráveis**: reconhecimento dos direitos fundamentais e da personalidade. Brasília, DF: Zakarewicz Editora, 2023.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**: narrativas de professores formadores. Tese (Doutorado em Educação). 259f. Universidade Estadual do Ceará, 2016. Fortaleza, 2016.

RODRIGUES, José Rafael Barbosa *et al.* Homofobia e educação: por uma política de diferença no currículo. **Revista Marupíra**, v. 2, p. 47-65, 2015.

ROSA, Eli Bruno Prado Rocha. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET-Filosofia**, v. 18, n. 2, 2020.

ROSENO, Cláudio Pinto; SILVA, José Gilmar Ferreira da. **Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual**: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. *Itinerarius Reflectionis*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 5–22, jul./dez. 2017.

RUDNICKI, Dani; CARLOS, Paula Pinhal; MÜLLER, Felipe. O uso da entrevista na pesquisa jurídica brasileira. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, Niterói, v. 8, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/525>. Acesso em: 24 jan. 2026.

RUIVO, Pablo Vitorio Annunziato *et al.* Vivências de pais adolescentes com o uso de métodos contraceptivos. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. 249-256, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A escola como empreendimento biopolítico do governo dos corpos e subjetividades transexuais. **36ª reunião ANPED**, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. *et al.* **Estudos Culturais e Pesquisa em Educação**. In: SÁ-SILVA, Jackson Ronie. (org). Linhas de pensamento nas Pesquisas em Educação. Curitiba: CRV, 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Narrativas, memória e formação docente**. São Luís: EDUEMA, 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Luís: EDUEMA, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; SILVA, Marinalva. **Educação, cultura e narrativa**. São Luís: EDUEMA, 2018.

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro; ARPINI, Dorian Mônica. A abordagem do tema sexualidade no contexto familiar: o ponto de vista de mães de adolescentes. **psicologia: ciência e profissão**, v. 36, p. 130-144, 2016.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99, 1995.

SILVA, Lorrane Stéfane; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 110-122, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/46>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da *et al.* **Currículo e diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Disponível em: https://minerva.ufrrj.br/F/?func=direct&doc_number=000918051&local_base=UFR01. Acesso em: 06 fev. 2026.

SIQUEIRA, Marcos da Cruz Alves. **Nesta escola não há lugar para bichinhas**: diversidade sexual e homofobia. Editora Appris, 2020.

SOARES, Lizandra Martins; SOARES, Nandra Martins. Educação sexual no contexto escolar: vozes de professores do Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p. e45611326910-e45611326910, 2022.

SOUZA, Bruno Barbosa de *et al.* **Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es.** 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-38, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maíra Coelho. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Ana (orgs.). **Foucault, Deleuze & Educação.** Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

VIANNA, Adriana; BENÍTEZ, Maria Elvira. Gênero e sexualidade: estamos no canto do ringue?. **Cadernos de Campo (São Paulo-1991)**, v. 25, n. 25, p. 36-41, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual:** breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 453-474, 2017.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEEKS, Jeffrey. **The languages of sexuality.** London; New York: Routledge, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, brasileiro(a),
 idade: _____, estado _____ civil: _____,
 profissão: _____, endereço: _____

RG: _____, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, cujo objetivo é promover analisar os discursos dos/as professores/as de Biologia do Ensino Médio sobre Educação Sexual, tendo como centralidade suas percepções didático-pedagógicas sobre o tema.

Fui informado(a) que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir no desenvolvimento de novos conhecimentos que poderão eventualmente me beneficiar ou outras pessoas no futuro. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, quanto ao risco da pesquisa, este refere-se a quebra de sigilo das informações coletadas, porém serão tomadas todas as providências para evitar que isso ocorra, mantendo os dados em local seguro e somente sob o poder dos pesquisadores. Estou ciente de que meu anonimato será respeitado, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Acíria Nazaré Leite Sá, aluna pesquisadora da Universidade Estadual do Maranhão, Campus São Luís – MA e com ela poderei manter contato pelo telefone (98) 98735-2998. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Fui informado(a) ainda da necessidade de rubricar e assinar o presente TCLE em todas as suas páginas ao seu término, assim como pelo pesquisador responsável, ou membro da equipe.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o CEP Comitês de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário. Telefone (98) 2109 1250, endereço Rua Barão de Itapary, 227, quarto andar, Centro, São Luís-MA. CEP- 65.020-070. Um Comitê de Ética em Pesquisa é um grupo não remunerado formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos participantes.

Pinheiro, _____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para entrevista com professores/as de Biologia do Ensino Médio sobre questões de gênero e sexualidade em sala de aula

Roteiro de perguntas para entrevista com professores/as de Biologia do Ensino Médio sobre questões de gênero e sexualidade em sala de aula. As perguntas têm como objetivo compreender, sob a perspectiva dos/as professores/as, os possíveis entraves enfrentados ao abordar essa temática no contexto escolar.

1. Como você compreende o lugar das temáticas de gênero e sexualidade no ensino de Biologia e quais discursos você percebe que orientam essa compreensão?
2. De que modo sua trajetória pessoal e profissional atravessa e influencia os sentidos que você produz em torno de gênero e sexualidade em sala de aula?
3. Quais discursos (científicos, religiosos, culturais, midiáticos, políticos, familiares) você percebe que mais atravessam sua prática docente ao tratar desses temas?
4. De que forma os conteúdos de Biologia podem contribuir para reforçar ou questionar discursos normativos sobre gênero e sexualidade?
5. Como você escolhe as estratégias pedagógicas para abordar gênero e sexualidade? Quais discursos você sente que sustentam ou limitam essas escolhas?
6. Quais resistências, silêncios ou tensões você encontra em sala de aula ao tratar desses assuntos?
7. Como você interpreta as reações dos estudantes diante das discussões sobre gênero e sexualidade? Que discursos parecem emergir nessas reações?
8. De que modo você percebe que a escola, enquanto instituição, regula, permite ou restringe determinados discursos sobre gênero e sexualidade?
9. Em sua experiência, já presenciou situações em que discursos discriminatórios ou normativos sobre gênero e sexualidade se manifestaram entre os estudantes? Como você lidou com esses acontecimentos?
10. Qual é, na sua visão, o papel do professor/a de Biologia na produção, reprodução ou contestação de discursos sobre gênero e sexualidade?
11. Que papel você acredita que o professor de Biologia desempenha na construção (ou desconstrução) de discursos normativos sobre gênero e sexualidade?

12. Quais transformações você considera necessárias no currículo ou na formação docente para ampliar espaços de questionamento dos discursos normativos sobre gênero e sexualidade?

13. Para você, o que significa trabalhar gênero e sexualidade de forma crítica em sala de aula, considerando que o sujeito é constituído por múltiplos discursos?

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: JACKSON RONIE SA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88788125.9.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.727.852

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de segunda versão. É uma pesquisa de mestrado caracterizada como qualitativa com abordagem narrativa. Será desenvolvida com professores de Biologia de escolas estaduais e federais localizadas no município de Pinheiro - Ma. Este projeto tem como título: Discursos Sobre Educação Sexual na Formação Docente da Educação Básica, tendo como proponente o professor Jackson Ronie Sá Silva com N° de CAAE:88788125.9.0000.5554. Como amostra, serão pesquisados, a priori, 8 docentes.

Para a participação nesta pesquisa, foi adotado o seguinte critério de inclusão: professores de Biologia do Ensino Médio, independentemente da identidade de gênero ou sexo dos/as participantes. Professores que atuem com carga horário igual ou superior a 20 horas semanais.

Como critério de exclusão, aplica-se: professores/as que estejam licenciados/as, afastados/as temporariamente ou que, por qualquer motivo, não estejam exercendo suas atividades docentes no período da realização da pesquisa.

O foco do estudo é analisar a presença de discursos sobre a sexualidade e gênero nos espaços escolares utilizando a técnica da redação narrativa. Essa metodologia possibilita que os participantes compartilhem suas vivências e percepções por meio de relatos organizados, revelando aspectos subjetivos de suas experiências. Os dados provenientes das redações narrativas serão analisados qualitativamente, por meio da técnica da Análise de Conteúdo.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.727.852

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar os discursos de docentes de Biologia do ensino médio sobre Educação Sexual, tendo como centralidade suas percepções didático pedagógicas sobre o tema.

Objetivo Secundário: Identificar, por meio de pesquisa documental, as produções bibliográficas relacionadas à Educação Sexual no campo da Educação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa não oferece riscos físicos ou de danos à integridade física dos/as participantes. No entanto, considerando que a temática envolve questões pessoais, profissionais e concepções sobre sexualidade e gênero, pode haver algum desconforto emocional, constrangimento ou incômodo ao abordar experiências e percepções sensíveis, bem como receio quanto à exposição de opiniões em contextos que ainda são marcados por tabus e julgamentos morais.

Para minimizar qualquer desconforto, os/as participantes terão a liberdade de interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo, além de terem garantidos o sigilo e a confidencialidade das informações. As identidades serão preservadas por meio da utilização de pseudônimos ou códigos.

Quanto aos benefícios, destaca-se que os/as participantes poderão refletir criticamente sobre sua própria prática docente no que se refere à abordagem da sexualidade e dos temas correlatos, contribuindo para seu desenvolvimento profissional e pessoal. De forma mais ampla, a pesquisa pretende gerar conhecimentos que colaborem com o debate acadêmico e institucional sobre a formação docente, além de subsidiar práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com os direitos humanos, com a diversidade e com a promoção de uma educação emancipatória.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e o professor proponente tem experiência suficiente para sua execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados e estão coerentes com o formato da pesquisa.

Recomendações:

Sugere-se aumentar o número de participantes na pesquisa.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.727.852

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa encontra-se APROVADO e apto para execução das próximas etapas da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2510689.pdf	25/06/2025 09:43:09		Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSOPARAUTILIZACAOEDADOS.pdf	25/06/2025 09:34:10	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOISENCAODECONFLITO DEINTERESSE.pdf	25/06/2025 09:19:04	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7603254.pdf	25/06/2025 08:59:48	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	25/06/2025 08:54:42	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/06/2025 08:51:27	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	25/06/2025 08:47:42	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBROCHURA.pdf	24/06/2025 18:12:27	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	24/06/2025 17:15:47	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Outros	CURRICULOLATTES2.pdf	24/06/2025 17:04:20	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Outros	CURRICULOLATTES1.pdf	24/06/2025 17:03:44	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOSPESQUISADORES.pdf	24/06/2025 16:57:08	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Outros	OFICIO_PARA_ENCAMINHAMENTO_DO_PROJETO assinado assinado.pdf	24/06/2025 16:52:14	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOINSTITUICAO2.pdf	24/06/2025 16:50:43	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOINSTITUICAO1.pdf	24/06/2025 16:49:33	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 8382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.727.852

Outros	INSTRUMENTODECOLETADE DADOS. pdf	24/06/2025 16:44:11	JACKSON RONIE SA DA SILVA	Aceito
--------	-------------------------------------	------------------------	------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 26 de Julho de 2025

Assinado por:

MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

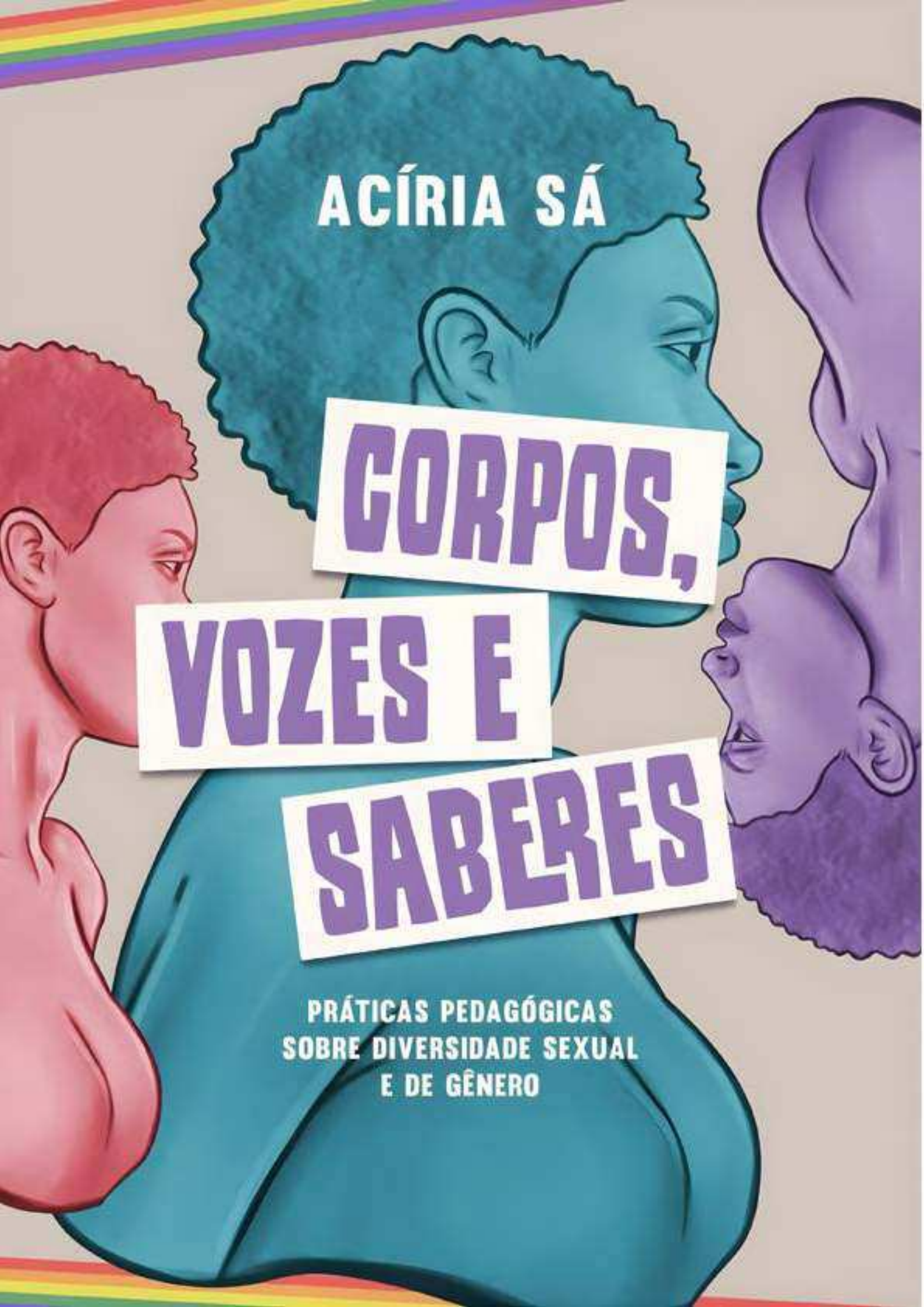
Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

Página 04 de 04

Fonte. CEP (2025).



ACÍRIA SÁ

CORPOS,

VOZES E

SABERES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL
E DE GÊNERO**

Sá, Acíria Nazaré Leite.

Corpos, vozes e saberes: práticas pedagógicas sobre diversidade sexual e de gênero / Acíria Nazaré Leite Sá. - São Luís - MA, 2026. 95 f.

Produto Tecnológico (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

1. Cidadania. 2. Pluralidade Cultural. 3. Convivência escolar. 4. Igualmente social. 5. Educação crítica. I. Título.

CDU: 613.88

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
1. TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA.....	8
1.1 Compreendendo gênero e sexualidade: conceitos e perspectivas teóricas.....	9
1.2 O ensino de Biologia e as construções sociais sobre corpo, sexo e identidade.....	16
1.3 A importância do diálogo crítico sobre diversidade no contexto biológico e social.....	18
1.4 Silêncios e resistências: o tratamento da sexualidade nos livros e práticas escolares.....	24
2. A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO CAMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	30
2.1 Formação continuada e o papel da escola na abordagem da sexualidade.....	31
2.2 Discursos docentes sobre gênero e sexualidade: percepções e práticas.....	41
2.3 Reflexões sobre a postura docente frente à diversidade sexual e de gênero.....	49
3. TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES E ESPAÇOS DE QUESTIONAMENTO DOS DISCURSOS NORMATIVOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	57
3.1 Currículo, poder e normalização: o lugar do gênero e da sexualidade na escola.....	58
3.2 A BNCC e os desafios da inclusão da Educação Sexual no currículo de Biologia.....	64
4. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE.....	74
4.1 PROPOSTA 1: Corpos e Identidades: desnaturalizando o olhar biológico.....	76
4.2 PROPOSTA 2: Vozes da Diversidade: debate e empatia em sala de aula.....	79



4.3 PROPOSTA 3: Saberes Plurais: construindo práticas pedagógicas inclusivas..... 82

4.4 Sugestões de metodologias ativas e interdisciplinares..... 84

4.5 Reflexão final: a docência como prática ética, crítica e transformadora..... 85

REFERÊNCIAS..... 88

AUTORES..... 96

APRESENTAÇÃO



A presente obra, intitulada: “Corpos, Vozes e Saberes: Práticas Pedagógicas sobre Diversidade Sexual e de Gênero”, foi construída a partir das percepções de professores/as de Biologia da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio, sobre as temáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar, com ênfase nas experiências vivenciadas em sala de aula. O principal propósito deste material é analisar os discursos desses/as docentes acerca da Educação Sexual, evidenciando suas compreensões didático-pedagógicas e os desafios enfrentados na abordagem do tema no cotidiano escolar.

Os conteúdos que compõem este material têm origem na pesquisa qualitativa documental “Discursos sobre Educação Sexual na Formação Docente da Educação Básica”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). A partir das entrevistas realizadas, foi possível identificar as principais dificuldades, percepções e necessidades formativas dos/as professores/as no trato com as questões de gênero e sexualidade no ensino de Biologia.

Compreender a Educação Sexual de modo crítico e reflexivo é fundamental para romper com estigmas e desmistificar os discursos normativos que ainda permeiam a sociedade e o contexto educacional. Nesse sentido, este material busca contribuir para a formação docente ao pro-

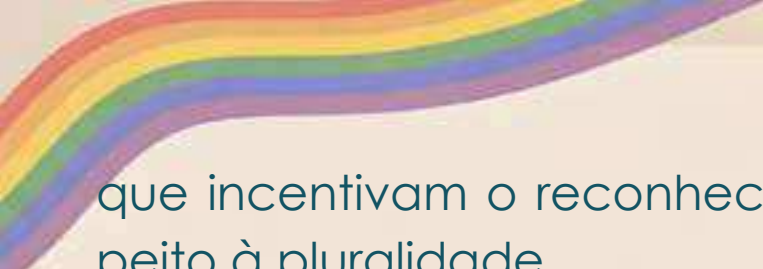


mover reflexões e propor práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade de corpos, identidades e experiências.

As propostas pedagógicas apresentadas neste Produto Educacional articulam teoria e prática, oferecendo sugestões de atividades, metodologias e materiais voltados ao trabalho com a diversidade sexual e de gênero no Ensino Médio. Tais propostas são flexíveis e adaptáveis, permitindo que cada docente as reelabore conforme sua realidade e metodologia de ensino.

Reconhecendo a importância de uma formação docente que incorpore o debate sobre diversidade, as seções deste material também assumem um caráter formativo, buscando provocar novas perspectivas pedagógicas e estimular o desenvolvimento de práticas que contemplem o respeito, à inclusão e à pluralidade humana.

O material está organizado em quatro partes complementares. A primeira, “Temáticas de gênero e sexualidade no ensino de Biologia”, introduz uma discussão sobre o papel dessas temáticas no campo formativo da Biologia. A segunda, “A Educação Sexual como campo de formação docente”, aborda a importância da formação inicial e continuada no tratamento crítico e responsável do tema. A terceira parte, “Transformações curriculares e espaços de questionamento dos discursos normativos sobre gênero e sexualidade”, discute a necessidade de revisão das práticas e conteúdos escolares para garantir uma educação mais inclusiva. Por fim, a quarta parte, “Propostas pedagógicas para a valorização da diversidade”, apresenta três práticas



que incentivam o reconhecimento das diferenças e o respeito à pluralidade.

Assim, espera-se que *Corpos, Vozes e Saberes* contribua para a construção de uma prática docente crítica, sensível e comprometida com a diversidade, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que estimulem a reflexão e o enfrentamento dos discursos conservadores que ainda limitam a vivência plena dos sujeitos. Valorizar as diferenças no contexto escolar é, sobretudo, reafirmar o compromisso com uma educação emancipadora, democrática e humana.

Desejamos uma boa leitura!

Acíria Nazaré Leite Sá
Jackson Ronie Sá-Silva

CAPÍTULO 1.

TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA



1.1 COMPREENDENDO GÊNERO E SEXUALIDADE: CONCEITOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O gênero pode ser compreendido como uma estrutura social e simbólica que organiza as relações humanas, atribuindo papéis e significados distintos a homens e mulheres. Essa estrutura, historicamente marcada pela dominação masculina, tem sustentado desigualdades e violências direcionadas, sobretudo, às mulheres e às pessoas LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexuais, assexuais, panssexuais, não-binários e mais). Tais grupos, por não se enquadrarem nos padrões binários de sexo e gênero nem na lógica cisheteronormativa, são frequentemente alvo de exclusão e marginalização (De Lima; Felix; Carvalho, 2022).

Refletir sobre gênero e sexualidade implica reconhecer dimensões fundamentais da experiência humana e das formas pelas quais as pessoas se constituem e se relacionam. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a sexualidade como parte essencial da vida, englobando não apenas aspectos biológicos, mas também fatores afetivos, culturais e sociais. Ela se manifesta em atitudes, valores, desejos e comportamentos que atravessam toda a existência, contribuindo para a formação da identidade e o bem-estar individual e coletivo (World Health Organization, 2017). Reduzir a sexualidade à reprodução ou à biologia é, portanto, desconsiderar sua complexidade e seu papel na constituição subjetiva dos sujeitos.



Nas últimas décadas, os debates sobre diversidade de gênero e sexualidade ganharam destaque nos campos acadêmico, político e social. As antigas classificações, que por muito tempo serviram para determinar o que seria “normal” ou “aceitável”, já não são suficientes para abarcar a pluralidade das experiências humanas. A heteronormatividade, enquanto estrutura que define um único padrão legítimo de vivência sexual, segue sendo um mecanismo de controle e exclusão. Discutir essas dinâmicas é um ato político e educativo, pois implica reconhecer que os preconceitos e violências direcionados a corpos dissidentes são construções sociais e, portanto, passíveis de desconstrução (Gomes; Chahini, 2024).

A incorporação do conceito de gênero no debate acadêmico e social, sobretudo a partir dos anos 1980, representou um divisor de águas na análise das desigualdades. Os movimentos feministas tiveram papel essencial nesse processo, ao demonstrarem que as diferenças entre homens e mulheres não são naturais, mas socialmente construídas. Para Scott (2019), o gênero deve ser entendido como uma categoria analítica que organiza as relações sociais por meio de símbolos, significados e representações que moldam comportamentos e identidades. Assim, o gênero ultrapassa a dimensão biológica, tornando-se um princípio estruturante das interações humanas e das instituições.

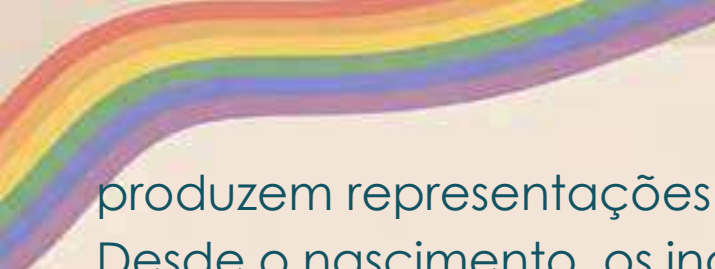
Judith Butler (2018) amplia essa discussão ao compreender o gênero como uma performance, isto é, uma prática reiterada e socialmente aprendida que se manifesta nos corpos e nos gestos. Tal perspectiva rompe com a ideia de uma identidade fixa e natural, revelando o gênero como uma construção contínua e sujeita a transformações históricas e culturais. Essa visão abre espaço para o reconhecimento das identidades plurais e para a valorização das diferenças como parte da experiência humana, reafirmando que o gênero é um campo em constante reinvenção.

Judith Butler



No contexto educacional, esses debates assumem papel central. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) destacam a importância de um currículo que considere as experiências e os saberes das crianças, integrando-os aos conhecimentos formais para promover o desenvolvimento integral físico, afetivo, social e cognitivo. Reconhecer a diversidade no ambiente escolar significa valorizar as identidades e combater as desigualdades. Dessa forma, a escola deve assumir uma função transformadora, promovendo práticas pedagógicas que estimulem o diálogo, a reflexão crítica e o respeito à pluralidade.

Como observa Alexandre (2024), a escola é um espaço de disputas simbólicas, no qual se produzem e se re-



produzem representações sobre corpo, identidade e afeto. Desde o nascimento, os indivíduos são inseridos em sistemas de expectativas de gênero “menino” ou “menina” que moldam comportamentos, roupas e formas de interação. Butler (2000) lembra que essa nomeação inicial não é neutra: ela estabelece fronteiras normativas que condicionam a vida social antes mesmo de o sujeito construir sua própria identidade.

Essas normas sociais e discursivas criam hierarquias, determinando quais corpos são reconhecidos como legítimos e quais são marginalizados. Butler (2000) argumenta que a própria noção de humanidade é edificada por meio de exclusões certos corpos são considerados “humanos”, enquanto outros são relegados à condição de abjetos. Essa lógica de poder, sustentada por discursos culturais e institucionais, define os espaços e os modos possíveis de existência e expressão.

Os corpos, assim, são moldados historicamente por normas estéticas, morais e políticas que variam conforme o tempo e a cultura. Eles refletem relações de poder e resistência, sendo disciplinados para atender às expectativas sociais de beleza, comportamento e moralidade. Consequentemente, alguns corpos são valorizados, enquanto outros são inferiorizados, perpetuando desigualdades estruturais. Compreender gênero e sexualidade, portanto, é compreender como essas construções sociais influenciam o que é reconhecido como normal, legítimo e desejável.

No âmbito da educação, refletir sobre essas questões é essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes. A escola deve ir além da transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de escuta, acolhimento e diálogo sobre as diferentes formas de ser e existir.

Foucault (2021) contribui para essa reflexão ao apontar que a sexualidade é uma construção social atravessada por relações de poder e dispositivos de controle. Ao longo da história, a sociedade ocidental passou de uma lógica de repressão para uma de regulação e estímulo discursivo, demonstrando que o poder atua não apenas proibindo, mas também produzindo saberes e verdades sobre o corpo e o desejo.

Michael Foucault



Silva *et al.* (2022) complementam essa análise ao definir o gênero como um conjunto de comportamentos e expectativas sociais moldados pela lógica binária do masculino e do feminino. Essa visão limita as possibilidades de autodefinição e invisibiliza identidades que não se encaixam nesses padrões. Enquanto pessoas cisgênero se identificam com o gênero atribuído ao nascer, outras desafiam essa norma, revelando a fluidez e a diversidade que compõem as experiências humanas.



De acordo com Gomes (2023), os estudos de gênero e raça têm avançado na desconstrução das estruturas de opressão, ao propor novas formas de compreender a diferença como valor, e não como desigualdade. Darsie e Saraiva (2016) reforçam que incluir discussões sobre gênero e diversidade sexual na educação é um ato ético e humanizador, voltado à construção de práticas pedagógicas que promovam respeito, empatia e justiça social.

Nesse mesmo sentido, Guacira Lopes Louro (2000) destaca que a escola é um dos principais espaços de produção e reprodução das diferenças. Essas diferenças, contudo, muitas vezes são marcadas por estigmas e desigualdades baseadas em gênero, sexualidade, raça e classe social. Louro (1997) observa que, seja no senso comum ou no discurso científico, as distinções biológicas são frequentemente utilizadas para justificar desigualdades sociais. A autora salienta que não se trata de negar a biologia, mas de compreender que ela não explica nem legitima as desigualdades entre homens e mulheres, as quais são construídas social e historicamente.

Ao reconhecer o papel social da escola na construção das identidades e na formação cidadã, torna-se imprescindível que o ambiente educativo adote uma postura crítica diante das normas que sustentam as desigualdades de gênero e sexualidade.



A educação deve ser compreendida como prática libertadora, capaz de questionar discursos excludentes e de propor novas formas de convivência e respeito à diferença. Isso implica formar professores e professoras preparados para lidar com a diversidade, valorizando os saberes dos estudantes e promovendo espaços de diálogo em que todas as vozes possam ser ouvidas. Trabalhar a temática de gênero e sexualidade em sala de aula não se restringe à abordagem de conteúdos específicos, mas envolve repensar metodologias, materiais e práticas pedagógicas que reconheçam e legitimem as múltiplas identidades que coexistem no espaço escolar.

A escola, enquanto espaço de socialização e formação de subjetividades, pode se tornar um ambiente de resistência às opressões, ao estimular o pensamento crítico e o respeito às diferenças. Promover uma educação sensível às questões de gênero significa construir um projeto educativo que acolha as pluralidades e enfrente os preconceitos estruturais que ainda persistem na sociedade. Somente por meio dessa abordagem reflexiva e humanizadora é possível formar sujeitos conscientes, capazes de transformar as relações sociais e contribuir para uma convivência mais justa, ética e democrática.

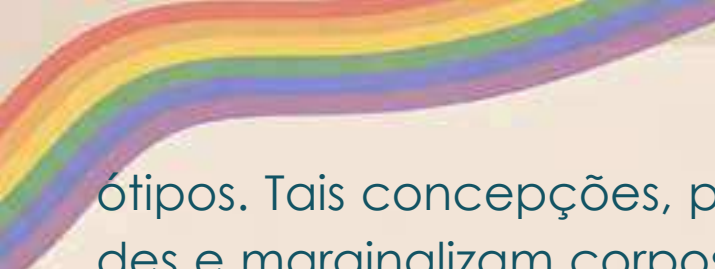
1.2 O ENSINO DE BIOLOGIA E AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS SOBRE CORPO, SEXO E IDENTIDADE

O espaço escolar constitui-se como um ambiente fundamental na formação humana e social, onde a construção do conhecimento se dá de maneira coletiva e dinâmica. Nesse contexto, professores e estudantes não se desvinculam de suas identidades e subjetividades, pois cada indivíduo carrega consigo marcas étnicas, raciais, culturais, de gênero e de sexualidade. Assim, ao adentrar esse ambiente, o sujeito docente leva consigo suas experiências e percepções, tornando impossível separar o ato de educar de sua própria constituição sociocultural (Gomes, 2024).



No convívio social, o reconhecimento do outro enquanto pessoa ocorre, em grande parte, pela forma como seu gênero é percebido e interpretado pela comunidade. Butler (2003) argumenta que o gênero é uma das primeiras categorias a ser identificada nas relações interpessoais, o que o torna um marcador social central.

A autora explica que essa leitura do gênero está ancorada em significados culturais atribuídos aos corpos, os quais definem papéis e expectativas baseadas em estere-



ótipos. Tais concepções, por sua vez, reforçam desigualdades e marginalizam corpos dissidentes como mulheres cis e trans em benefício daqueles que representam a norma socialmente aceita, geralmente o homem cisgênero.

Enquanto instituição social, a escola é atravessada por valores e discursos que refletem a comunidade em que está inserida. Em muitos casos, essas práticas ainda reproduzem padrões heteronormativos e excludentes, moldando comportamentos e limitando expressões de identidade e de gênero. Como apontam Abreu *et al.* (2021), essa estrutura acaba por perpetuar mecanismos de exclusão e de segregação simbólica dentro do espaço escolar, o que reforça desigualdades e silenciamentos.

A ideia de que sexo e gênero são dimensões opostas uma determinada biologicamente e a outra construída socialmente tem sido amplamente questionada por autoras feministas contemporâneas, como Fausto-Sterling (2019) e Butler (2022). Ambas defendem que as distinções entre corpo, sexo e gênero são mais complexas do que as divisões tradicionais sugerem, e que tais categorias devem ser compreendidas de forma interdependente, evitando reducionismos que sustentam práticas discriminatórias.

Outro aspecto relevante a ser considerado refere-se à forma como políticas de Educação Sexual são frequentemente distorcidas por visões conservadoras, transformando-se em instrumentos de controle moral. Louro (2003) observa que setores conservadores costumam direcionar sua atenção às políticas curriculares, tentando regular e limitar os debates sobre sexualidade e diversidade nas escolas, sob



o argumento de proteger valores familiares e padrões considerados moralmente aceitáveis.

As concepções dicotômicas sobre sexo e gênero, ao estabelecerem fronteiras rígidas entre o biológico e o social, criam dinâmicas de poder que resultam em desigualdades estruturais. A partir dessas construções, define-se também o lugar que cada corpo deve ocupar na sociedade, restringindo experiências e formas de existência. Como destaca De Carvalho (2021, p. 435), esses processos consolidam estereótipos que impõem “desempenhos sociais sexo-gendrados”, naturalizando hierarquias e desigualdades no cotidiano escolar e social.

1.3 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO CRÍTICO SOBRE DIVERSIDADE NO CONTEXTO BIOLÓGICO E SOCIAL



O ensino de Biologia, em grande parte das escolas brasileiras, ainda é fortemente marcado por uma visão tradicional e biologicista, que busca explicar a vida apenas a partir de processos naturais e estruturas físicas. Essa concepção, segundo Santos e Oliveira (2020), ignora a influência das dimensões sociais e culturais sobre o modo como compreendemos o corpo, o sexo e a identidade. Quando a Biologia é ensinada de forma neutra e descontextualizada, ela pode acabar reforçando padrões de normalidade e marginalizando as expressões que fogem à norma.

O desafio de discutir diversidade no contexto biológico e social exige repensar o papel da ciência na formação humana. Como destaca Oliveira (2021), ensinar Biologia é também ensinar sobre o que significa ser humano, e essa compreensão não pode se limitar a fatores genéticos ou anatômicos. O diálogo crítico, portanto, surge como um caminho para questionar visões reducionistas, promovendo reflexões sobre as múltiplas dimensões da vida e suas interações com a cultura, a ética e a sociedade.



A escola é um espaço privilegiado de construção de sentidos sobre o corpo e a sexualidade. Contudo, historicamente, o currículo de Biologia tem reproduzido um discurso de neutralidade, evitando debates sobre gênero, orientação sexual e identidade. Essa omissão, conforme apontam Silva e Souza (2022), mantém o silenciamento de corpos dissidentes e contribui para a reprodução de preconceitos. Assim, inserir o diálogo crítico sobre diversidade no ensino de Biologia significa reconhecer a educação como prática transformadora e comprometida com os direitos humanos.

Nas últimas décadas, pesquisas no campo da educação científica têm evidenciado que os livros didáticos e os conteúdos curriculares ainda reforçam concepções binárias e naturalizadas de sexo e gênero. Coelho (2022) mostra que, mesmo em materiais atualizados, as discussões sobre variações intersexo, transgeneridade e orientações sexuais diversas são ausentes ou tratadas de forma superficial. Isso



indica a necessidade de um ensino que vá além da biologia descritiva, incorporando debates éticos, culturais e políticos sobre a diversidade humana.

A formação docente desempenha papel central nesse processo. Muitos professores de Biologia relatam insegurança ao abordar temas como sexualidade, corpo e identidade, temendo reações negativas de alunos, famílias ou gestores. De acordo com Oliveira (2021), é imprescindível que as licenciaturas em Ciências Biológicas incluam discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade em seus currículos, preparando o futuro educador para atuar com sensibilidade e fundamentação científica diante dessas questões.

Nascimento (2023) acrescenta que o enfrentamento dos preconceitos no ambiente escolar depende do posicionamento ético e político dos docentes. O professor deve compreender que a neutralidade diante de situações de discriminação também é uma forma de omissão. Ao adotar uma postura crítica e mediadora, o educador contribui para o desenvolvimento de um ambiente acolhedor, onde o respeito e a empatia são valores construídos coletivamente.

A Biologia, enquanto ciência da vida, oferece um terreno fértil para a promoção da diversidade. Quando os conteúdos sobre genética, anatomia e reprodução são abordados de modo plural, reconhecendo a variabilidade natural existente entre os seres humanos, os alunos passam a compreender que a diferença é parte constitutiva da

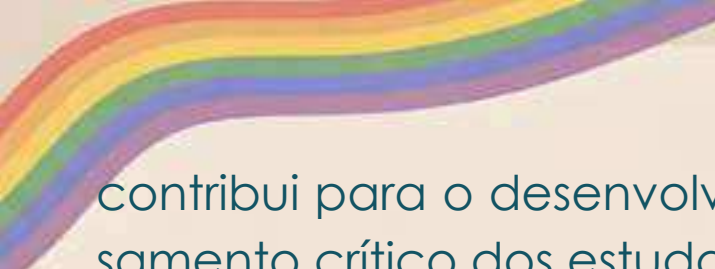


vida. Delventhal (2025) ressalta que a complexidade da determinação sexual desafia os modelos binários e abre espaço para a valorização da singularidade de cada corpo.

O diálogo crítico sobre diversidade, portanto, amplia a noção de ciência. Ele convida alunos e professores a refletirem sobre como o conhecimento científico foi historicamente utilizado para justificar desigualdades e estigmatizar grupos sociais. Driessen *et al.* (2024) apontam que estudantes com identidades de gênero diversas frequentemente enfrentam exclusão em ambientes de ensino biológico, o que reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Ao reconhecer que o conhecimento científico é uma construção social, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos. Santos (2020) enfatiza que compreender o corpo como espaço de múltiplas significações permite desnaturalizar preconceitos e repensar a forma como se ensina e se aprende Biologia. Essa perspectiva torna o ensino um campo de emancipação e de afirmação da dignidade humana.

A inclusão de discussões sobre diversidade no ensino de Biologia também favorece a interdisciplinaridade. Temas como corpo, gênero e identidade podem ser articulados com áreas como Sociologia, Filosofia e História, ampliando a compreensão dos alunos sobre as relações entre ciência, cultura e poder. Silva e Souza (2022) destacam que a educação sexual, quando integrada ao currículo de Ciências,



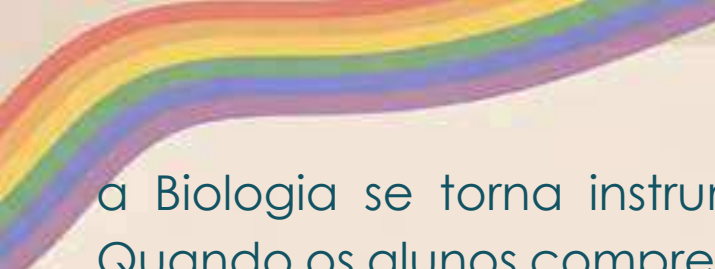
contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes.

As práticas pedagógicas voltadas à diversidade devem priorizar metodologias participativas. Debates, estudos de caso, análise crítica de materiais midiáticos e produções artísticas podem estimular os alunos a refletirem sobre suas próprias concepções de corpo e identidade. Essas estratégias tornam o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, pois conectam os conteúdos científicos às vivências cotidianas dos estudantes.

Outro aspecto fundamental é a revisão das políticas públicas e diretrizes curriculares. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheça a importância da diversidade, seu tratamento ainda é genérico, deixando lacunas que dificultam a efetivação dessas discussões nas aulas de Biologia. Coelho (2022) e Nascimento (2023) defendem que cabe aos professores reinterpretar o currículo de forma crítica, garantindo que a escola cumpra seu papel social de promover a inclusão e a equidade.

É importante ressaltar que o diálogo crítico sobre diversidade não se restringe às identidades de gênero e sexualidade. Ele também envolve a compreensão das diferenças étnico-raciais, geracionais, corporais e socioeconômicas que constituem o tecido social. Assim, o ensino de Biologia pode contribuir para uma visão ampliada de humanidade, rompendo com visões fragmentadas e hierarquizadas da vida.

Ao promover o diálogo entre ciência e sociedade,

A vibrant rainbow graphic with multiple bands of color (red, orange, yellow, green, blue, purple) curves across the top left corner of the page.

a Biologia se torna instrumento de transformação social. Quando os alunos compreendem que o conhecimento biológico pode ser utilizado para questionar injustiças e valorizar a diversidade, eles se tornam sujeitos mais conscientes e participativos. A sala de aula, nesse contexto, torna-se um espaço de resistência, onde o saber científico é mobilizado em defesa da vida em todas as suas formas.

Discutir criticamente a diversidade no contexto biológico e social é fundamental para uma educação científica comprometida com a justiça e a inclusão. Ao romper com a neutralidade e reconhecer a pluralidade dos corpos e das identidades, o ensino de Biologia contribui para a formação de cidadãos éticos, sensíveis e preparados para viver em uma sociedade diversa. A diversidade não é uma exceção biológica, mas a essência da vida e valorizá-la no espaço escolar é um gesto de ciência, de humanidade e de esperança.



1.4 SILÊNCIOS E RESISTÊNCIAS: O TRATAMENTO DA SEXUALIDADE NOS LIVROS E PRÁTICAS ESCOLARES



A discussão sobre sexualidade e gênero no contexto escolar brasileiro tem sido marcada por movimentos de silenciamento e resistência que refletem disputas simbólicas em torno da formação cidadã. A escola, como espaço de socialização e produção de saberes, também se constitui em um campo de controle moral, onde se confrontam valores tradicionais e perspectivas críticas. Nesse sentido, o modo como os livros didáticos e as práticas docentes tratam a sexualidade revela as tensões entre o discurso da diversidade e o da normatização.

Estudos recentes apontam que o tratamento da sexualidade nos livros didáticos de Ciências e Biologia ainda se restringe a uma abordagem biologicista, focada na anatomia e na reprodução, desconsiderando as dimensões sociais e culturais da sexualidade (Bitencourt, 2021; Janning, 2025). Essa limitação reforça o mito da neutralidade científica e exclui discussões sobre afetividade, prazer e identidade.

O silenciamento da diversidade sexual nos materiais escolares é reflexo de um contexto político e social que historicamente tentou limitar o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Sob discursos de “proteção da infância”



e “neutralidade ideológica”, as práticas educativas acabaram reforçando desigualdades e apagando a pluralidade das experiências humanas (Mello, 2024).

Nicolino (2018) argumenta que esse silenciamento não se restringe aos materiais didáticos, mas também se manifesta nas práticas pedagógicas. Muitos professores, temerosos diante de possíveis represálias, optam por não tratar o tema, mesmo quando ele surge espontaneamente em sala de aula. Assim, a omissão se torna uma forma de autocensura institucionalizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisada por Vicente (2024), também contribuiu para o apagamento da educação sexual. Ao tratar o tema de forma genérica, a BNCC eliminou conceitos fundamentais, como “identidade de gênero” e “orientação sexual”, criando um vácuo pedagógico que dificulta a abordagem crítica desses conteúdos.

Segundo Janning (2025), as revisões dos livros didáticos após a BNCC evidenciam um processo de higienização do discurso sobre o corpo e a sexualidade. Termos relacionados à diversidade sexual foram substituídos por expressões vagas ou omitidos, perpetuando uma ideia de homogeneidade corporal e identitária.

Vieira (2024) observa que, mesmo quando o tema aparece, é tratado de maneira superficial, sem contextualização sociocultural. A ausência de representações positivas de pessoas LGBTQIAPN+ e a prevalência de estereótipos reforçam o preconceito e dificultam o reconhecimento da di-



versidade nas escolas.

Bitencourt (2023) aponta que essa limitação também está presente nas coleções destinadas ao ensino fundamental, nas quais o corpo é retratado quase exclusivamente sob o viés da puberdade e da reprodução. Essa abordagem reduz a sexualidade a uma questão biológica e ignora sua dimensão ética e política.

O livro didático, nesse contexto, deixa de ser apenas um instrumento pedagógico e se torna um espaço de disputa ideológica. Seu conteúdo reflete valores e concepções hegemônicas sobre o que pode ou não ser dito. Assim, analisar o tratamento da sexualidade nos livros é também analisar as forças políticas que moldam a educação (Carvalho, 2021).

Entretanto, as resistências encontram barreiras. Em diversos contextos, professores relatam medo de represálias de gestores, famílias ou autoridades religiosas. O controle ideológico sobre o discurso escolar transforma o ato de educar em um campo de vigilância (Souza, 2016).

O silenciamento, portanto, não é casual: ele se organiza como uma estratégia de poder. Ao omitir determinados temas, a escola contribui para a reprodução de valores heteronormativos e excludentes. Essa naturalização das desigualdades impede que os sujeitos compreendam a sexualidade como dimensão fundamental da existência humana.



Nas práticas escolares, a resistência docente tem desempenhado papel fundamental. Muitos professores, mesmo diante de currículos limitados, encontram formas alternativas de abordar o tema, promovendo debates e projetos que valorizam a diversidade (Barbosa, 2023). Essas ações se configuram como práticas de resistência dentro de um sistema que tende à censura.

Apesar disso, o silêncio também pode se converter em espaço de ruptura. Professores e alunos, ao questionarem as ausências nos livros, criam possibilidades de resistência e subversão do discurso dominante. A crítica ao não dito se torna, nesse contexto, uma prática política.

Pesquisas como a de Carvalho (2020) mostram que a utilização de recursos audiovisuais, como séries, filmes e debates, pode romper com o silenciamento institucional. Esses materiais possibilitam a reflexão sobre temas sensíveis de forma contextualizada e significativa para os estudantes.

Nas escolas onde o tema é abordado de forma interdisciplinar, observa-se maior abertura ao diálogo e respeito às diferenças. Quando professores de diferentes áreas trabalham conjuntamente a temática da sexualidade, ampliam-se as possibilidades de construção de saberes críticos e emancipatórios (Janning, 2025).

As resistências, contudo, não se constroem apenas dentro da sala de aula. Elas também emergem nas políticas públicas, nas universidades e nos movimentos sociais que lutam pela inclusão da educação sexual crítica nos currículos. O enfrentamento do silêncio é, portanto, uma ação coletiva.

A produção acadêmica das últimas décadas evidencia que a invisibilização da sexualidade nos livros didáticos é um fenômeno político, e não pedagógico. Trata-se de uma tentativa de manter o controle sobre os corpos e as identidades que desafiam a norma social (Nicolino, 2018; Mello, 2024).

O enfrentamento dessa realidade exige formação docente continuada. Professores que compreendem a sexualidade como um direito humano fundamental estão mais preparados para lidar com as tensões que emergem em sala de aula e transformar o conhecimento em prática libertadora (Barbosa, 2023).



A inclusão da educação sexual nos currículos, de forma crítica e transversal, representa um passo essencial para a promoção de uma cultura de respeito e equidade. A ausência desse debate não protege os estudantes; ao contrário, os torna vulneráveis à desinformação e à violência simbólica.

O diálogo sobre sexualidade é reconhecer que o corpo e o desejo também são dimensões da educação. Negar essa discussão é negar a integralidade do sujeito. Por isso, é fundamental que as escolas assumam seu papel social de combater preconceitos e valorizar a diversidade (Vieira, 2024).

O desafio contemporâneo é romper com a lógica do

A vibrant rainbow graphic with bands of red, orange, yellow, green, blue, and purple, curving from the top left corner of the page towards the center.

silenciamento e construir práticas educativas que celebrem a pluralidade humana. Essa tarefa exige coragem política, compromisso ético e sensibilidade pedagógica para transformar o espaço escolar em território de liberdade.

Assim, os silêncios e resistências que marcam o tratamento da sexualidade nas escolas brasileiras são reflexos das contradições sociais e políticas do país. Superá-los implica reimaginar a educação como espaço de diálogo, onde o corpo, o gênero e a identidade não sejam tabus, mas expressão legítima da diversidade humana.

CAPÍTULO 2.

A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO CAMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE



2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DA ESCOLA NA ABORDAGEM DA SEXUALIDADE

A educação sexual, entendida como um processo sistemático de produção de saberes sobre corpo, gênero, afetividade e direitos, constitui-se hoje como um campo estratégico da formação docente. Em sociedades atravessadas por discursos moralizantes, conservadores e, ao mesmo tempo, marcadas por novas configurações de família, de identidade e de sociabilidade juvenil, o professor é convocado a lidar com demandas complexas que extrapolam o domínio estritamente disciplinar.

A formação continuada em educação sexual não pode ser tratada como um “acréscimo opcional”, mas como dimensão estruturante da profissionalidade docente, uma vez que impacta diretamente a qualidade das relações pedagógicas e o compromisso da escola com a dignidade humana (Santos; Rocha; Medeiros, 2024).

A formação inicial, em muitos cursos de licenciatura, ainda aborda a sexualidade de forma periférica, frequentemente restrita a componentes biológicos e biomédicos, sem problematizar as dimensões culturais, políticas e de poder que atravessam o tema (Cirqueira; Santana; Pereira, 2021).

Assim, o professor ingressa na escola carregando concepções marcadas por silêncios, tabus e visões normativas sobre corpos e desejos. A formação continuada, nesse cenário, torna-se o espaço privilegiado para revisar es-



sas representações, ensiná-las à luz de pesquisas recentes e possibilitar que o docente ressignifique sua própria trajetória de escolarização e de vida no que se refere à sexualidade.

Entender a educação sexual como campo de formação docente implica reconhecê-la para além de um conjunto de “temas sensíveis” a serem trabalhados eventualmente em projetos pontuais. Trata-se de afirmar que o modo como o professor compreende e se posiciona diante da sexualidade atravessa sua prática pedagógica, suas interações em sala e suas decisões curriculares cotidianas (Silva; Oliveira, 2020). Nesse sentido, a formação continuada não se restringe à atualização de conteúdos, mas envolve um movimento ético-político de reflexão sobre valores, crenças, preconceitos e responsabilidades profissionais.

A literatura recente tem apontado que a ausência de formação específica em educação sexual contribui para a reprodução de práticas escolares marcadas pelo silêncio, pela patologização e pela heteronormatividade (Ribeiro; Desidério, 2023). Professores que se sentem despreparados tendem a evitar o tema, a reduzir discussões a avisos moralizantes ou a encaminhar questões dos estudantes para outros profissionais, como psicólogos ou orientadores. A formação continuada, ao contrário, pode favorecer a construção de uma postura pedagógica mais segura, investigativa e dialógica, na qual o professor se reconhece como mediador legítimo do debate.

Em diversos sistemas de ensino, as políticas de formação continuada ainda se concentram em conteúdos ava-

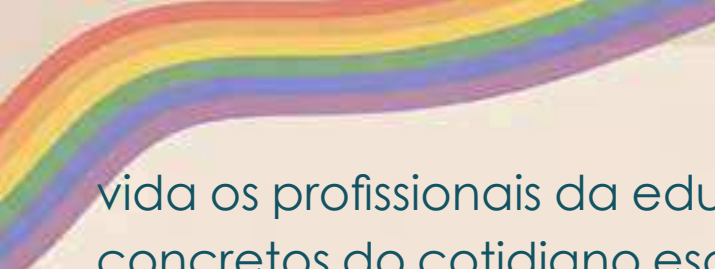
liados em exames de larga escala, relegando a sexualidade ao campo das “temáticas transversais” pouco operacionalizadas.

Pesquisas como as de Araujo, Rossi e Teixeira (2021) evidenciam que, quando são propostas ações formativas específicas sobre educação sexual, os docentes ampliam sua capacidade de articular saberes científicos, experiências dos estudantes e princípios de direitos humanos. Isso repercute na elaboração de estratégias pedagógicas que escapam ao biologicismo e à culpabilização, valorizando o diálogo e a problematização crítica.



A escola, por sua vez, não é um espaço neutro; ela produz, legítima e hierarquiza saberes sobre corpo, gênero e sexualidade. Ao decidir silenciar o tema ou abordá-lo apenas pela ótica da prevenção de doenças e gravidez, a instituição escolar acaba reforçando uma determinada moral sexual, que privilegia modelos heterossexuais, cisgêneros e reprodutivos como norma (Louro, 2018). Nesse contexto, o papel da escola na abordagem da sexualidade está diretamente articulado à forma como compreende sua função social: como mera transmissora de conteúdos ou como espaço de formação crítica, democrática e inclusiva.

A formação continuada pode operar como um dispositivo de deslocamento dessa função. Ao promover espaços coletivos de estudo, debate e análise de casos, ela con-



vida os profissionais da educação a problematizar episódios concretos do cotidiano escolar, como situações de bullying, LGBTfobia, dúvidas dos estudantes sobre identidade de gênero ou conflitos envolvendo famílias e comunidade. Tais experiências formativas, quando bem estruturadas, permitem que os docentes compreendam que a sexualidade não é um tema “extra”, mas atravessa as relações pedagógicas, as normas disciplinares, as interações entre pares e a própria cultura escolar (Martins; Barbosa; Defani, 2024).

Um desafio importante da formação continuada é a desconstrução da ideia de que “falar de sexualidade é incitar a prática sexual”. Essa associação, muito presente em discursos midiáticos e religiosos, produz medo e autocensura entre professores, dificultando o diálogo com crianças e adolescentes. Estudos com docentes da Educação Básica mostram que uma das principais barreiras para o trabalho com educação sexual é o receio de enfrentar reações negativas de famílias e gestores (Ribeiro; Desidério, 2023). A formação continuada, ao incorporar discussões sobre legislação, direitos sexuais e reprodutivos e fundamentos éticos, contribui para que o professor distinga educação sexual de estímulo à prática sexual, legitimando pedagogicamente sua atuação.

A pandemia de Covid-19, ao deslocar o ensino para ambientes remotos, tornou ainda mais visíveis as fragilidades da formação docente em relação à sexualidade. Pesquisa de Silva *et al.* (2022) evidencia que muitos professores se sentiram ainda mais inseguros para tratar do tema em ambientes virtuais, onde as fronteiras entre casa e escola se tor-



naram mais porosas. A presença constante de familiares na rotina de estudos, o receio de exposição de falas e a falta de protocolos institucionais claros acentuaram o silêncio. Esses achados reforçam a urgência de que a formação continuada contemple também os desafios colocados pelas tecnologias digitais e pelos novos contextos de mediação pedagógica.

Outra dimensão central diz respeito ao currículo e às diretrizes oficiais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao omitir explicitamente termos como “identidade de gênero” e “orientação sexual”, gerou um cenário de ambiguidade e insegurança para o trabalho com educação sexual nas escolas públicas (Vicente, 2024).

Se por um lado a BNCC afirma princípios de respeito à diversidade, por outro, a retirada de conceitos-chave abre espaço para interpretações conservadoras que defendem a invisibilização dessas temáticas. A formação continuada precisa, portanto, oferecer subsídios para uma leitura crítica dos documentos oficiais, auxiliando o professor a construir, em conjunto com a equipe escolar, interpretações comprometidas com os direitos humanos.

Nessa direção, é fundamental que a formação continuada não se limite a cursos externos pontuais, mas se materialize em projetos de formação em serviço, articulados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola. Quando a sexualidade é discutida apenas em “palestras” ou ações isoladas, corre-se o risco de reforçar uma lógica de terceirização, na qual a responsabilidade pela temática é deslocada para especialistas convidados, e não



incorporada ao trabalho cotidiano dos docentes. As experiências mais potentes descritas na literatura envolvem grupos de estudo, núcleos de pesquisa e projetos de intervenção construídos pelos próprios professores, com apoio de universidades e secretarias de educação (Santos; Rocha; Medeiros, 2024).

A escola, enquanto instituição, precisa assumir explicitamente, em seus documentos orientadores, o compromisso com a educação sexual crítica, laica e baseada em evidências científicas. Isso inclui prever, no PPP e nos planos de ação, momentos sistemáticos de formação continuada sobre o tema, bem como diretrizes de enfrentamento à violência sexual, ao assédio e à discriminação de gênero e sexualidade. Quando essas orientações aparecem apenas de forma implícita, a responsabilidade recai sobre iniciativas individuais, gerando desigualdades entre escolas e redes.

A formação continuada em educação sexual deve articular três dimensões: conhecimento, postura e prática. Na dimensão do conhecimento, é essencial que professores compreendam conceitos básicos e contemporâneos sobre sexualidade, gênero, identidade, orientação, consentimento e direitos. Na dimensão da postura, é necessário trabalhar atitudes de escuta, respeito, empatia e abertura ao diálogo, reconhecendo limites pessoais e profissionais. Por fim, na dimensão da prática, é importante desenvolver estratégias pedagógicas concretas, adequadas a diferentes faixas etárias e contextos socioculturais (Martins; Barbosa; Defani, 2024).



A literatura também destaca que a formação continuada pode contribuir para que professores reconheçam os efeitos dos próprios preconceitos em sua atuação. Muitos docentes, ainda que se declaram favoráveis à diversidade, reproduzem, sem perceber, práticas discriminatórias, como separar rigidamente brincadeiras “de meninos” e “de meninas”, deslegitimar expressões de gênero consideradas “não adequadas” ou ignorar agressões verbais entre estudantes. Processos formativos que promovem a autoanálise e o compartilhamento de experiências favorecem a tomada de consciência desses gestos e possibilitam sua transformação (Freire, 1996; Santos; Rocha; Medeiros,

No que se refere especificamente ao papel da escola, é importante considerá-la como espaço de produção de subjetividades. A forma como corredores, banheiros, uniformes, regras de comportamento e normas disciplinares são organizados comunica mensagens sobre o que é considerado aceitável ou não em termos de gênero e sexualidade (Louro, 2018). Isso significa que a abordagem da sexualidade não se limita à sala de aula: ela está impressa na cultura escolar como um todo. A formação continuada precisa, portanto, envolver não apenas professores, mas também gestores, funcionários e demais membros da comunidade educativa.

A abordagem da sexualidade como campo de formação docente também demanda diálogo com as famílias e a comunidade. Muitas resistências que emergem contra



projetos de educação sexual nas escolas estão associadas à desinformação e ao medo de perda de controle sobre a educação moral dos filhos. Processos formativos que incluam estratégias de comunicação com famílias, esclarecimento de objetivos pedagógicos e socialização de experiências bem-sucedidas podem reduzir tensões e ampliar o apoio comunitário (Ribeiro; Desidério, 2023).

É necessário ressaltar que a educação sexual, quando fundamentada em uma perspectiva de direitos, não compete com os valores familiares, mas oferece informações e ferramentas críticas para que crianças e adolescentes façam escolhas mais conscientes e seguras.

A formação continuada deve apoiar o professor a explicitar essa perspectiva, diferenciando claramente entre educação laica, baseada em princípios legais e científicos, e catequese moral ou religiosa. Essa distinção fortalece a legitimidade da escola como espaço público de formação cidadã.

Outra contribuição importante da formação continuada é a ampliação do repertório metodológico dos professores. Abordar a sexualidade não significa apenas “falar sobre sexo”, mas criar situações de aprendizagem que permitam problematizar representações midiáticas, analisar narrativas ficcionais, discutir casos reais, explorar dados estatísticos sobre violência de gênero e de orientação sexual, entre outras possibilidades. A utilização de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e recursos audiovisuais pode favorecer o engajamento dos estudantes e a construção



coletiva de saberes (Martins; Barbosa; Defani, 2024).

Embora a dimensão preventiva seja importante, ela deve ser articulada à promoção de prazer responsável, autocuidado e de relações igualitárias. A formação continuada pode auxiliar o professor a transitar do discurso do medo para o discurso dos direitos, da autonomia e do respeito mútuo (Silva; Oliveira, 2020; Santos; Rocha; Medeiros, 2024).

A escola, assumindo o compromisso com essa perspectiva ampliada de educação sexual, torna-se espaço privilegiado para o enfrentamento de diferentes formas de violência física, simbólica e institucional. Professores formados continuamente para reconhecer sinais de abuso, acolher denúncias e acionar redes de proteção atuam como agentes fundamentais na garantia de direitos de crianças e adolescentes. Essa responsabilidade exige, entretanto, que a formação inclua também o conhecimento de protocolos de proteção e da legislação pertinente (Ribeiro; Desidério, 2023).

Ao pensar a educação sexual como campo de formação docente, é importante também valorizar as experiências de resistência que já existem nas escolas. Muitos professores, mesmo em contextos adversos, constroem práticas criativas, sensíveis e comprometidas com a diversidade. A formação continuada pode funcionar como espaço de socialização dessas experiências, permitindo que elas circulem, sejam analisadas, aprimoradas e inspiradoras para outros profissionais (Santos; Rocha; Medeiros, 2024).

A avaliação das ações formativas é outro aspecto crucial. Não basta ofertar cursos; é necessário acompanhar



se e como esses processos impactam efetivamente as práticas pedagógicas, as percepções dos estudantes e o clima escolar. Pesquisas de acompanhamento, grupos focais e autoavaliações docentes podem fornecer pistas importantes sobre avanços e desafios, permitindo o replanejamento das propostas de formação continuada (Martins; Barbosa; Defani, 2024).

Em termos políticos, defender a formação continuada em educação sexual é também disputar o sentido da escola pública. Em um cenário de ataques a pautas de gênero e sexualidade, a insistência na necessidade de formação qualificada para professores constitui um ato de resistência à censura e à criminalização do debate. Ao reivindicar a educação sexual como direito, docentes e pesquisadores afirmam a escola como espaço de produção de saberes comprometidos com a liberdade, a igualdade e a justiça social (Freire, 1996; Louro, 2018).

Dessa forma, a formação continuada e o papel da escola na abordagem da sexualidade são dimensões indissociáveis: não há prática transformadora sem investimento formativo, e não há formação potente que não esteja conectada às demandas concretas da escola. O movimento é circular e permanente: a escola problematiza a realidade, a formação oferece ferramentas de análise e ação, e as novas práticas devolvem à formação novas perguntas e desafios.

Em síntese, compreender a educação sexual como campo de formação docente significa reconhecer que o modo como se ensina ou não se ensina sobre corpo, gênero

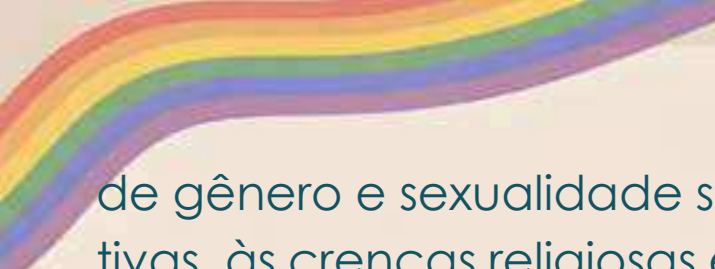
ro e desejo produz efeitos duradouros na constituição dos sujeitos. A formação continuada, quando concebida como processo crítico, coletivo e situado, pode fortalecer professores e escolas na construção de uma educação sexual comprometida com a dignidade, a diversidade e os direitos humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade menos violenta e mais democrática.

2.2 DISCURSOS DOCENTES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS



Os discursos docentes sobre gênero e sexualidade constituem-se como elementos centrais para compreender de que maneira a escola produz, legitima ou silencia determinadas concepções acerca do corpo, das identidades e das relações sociais. A literatura recente aponta que o professor, ao atuar como mediador cultural do conhecimento, também se converte em agente político que traduz, refrata ou tensiona as normatividades sociais presentes no ambiente escolar (Penna; Gomes, 2021). Assim, investigar as percepções docentes implica analisar não apenas suas práticas pedagógicas, mas também os discursos que fundamentam tais ações, os quais estão profundamente articulados a processos sociais mais amplos.

Estudos contemporâneos têm demonstrado que o modo como docentes interpretam e significam as temáticas



de gênero e sexualidade se vincula a suas trajetórias formativas, às crenças religiosas e morais, às experiências pessoais e às expectativas institucionais (Silva; Oliveira, 2023). Desse modo, os discursos não são produtos individuais, mas sim construções socioculturais que emergem de valores compartilhados. Conforme argumenta Jackson Ronie Sá-Silva (2022), a formação docente no Brasil ainda carrega marcas de uma herança heteronormativa que, mesmo após avanços legais e acadêmicos, permanece influenciando a compreensão de professores sobre identidades de gênero e práticas sexuais.

Em suas pesquisas, Sá-Silva (2019, 2024) evidencia que grande parte dos discursos docentes é marcada por tensões entre o reconhecimento da diversidade e a permanência de concepções biologizantes e moralizadas da sexualidade. Muitos professores afirmam compreender a importância da abordagem do tema, mas acabam reproduzindo narrativas que reduzem a sexualidade à dimensão reprodutiva, médica ou preventiva. Esse paradoxo revela a presença de discursos híbridos: progressistas em aparência, mas conservadores em sua estrutura epistemológica.

As investigações de Borba (2020) e Maciel (2022) reforçam que tais contradições se expressam nas práticas pedagógicas, em especial quando o docente precisa enfrentar situações reais envolvendo estudantes LGBTQIAPN+. Nesses momentos, emergem discursos de controle, contenção ou silenciamento, que utilizam argumentos de aparência “neutra” como manter a disciplina ou preservar a “infância” para ocultar posições moralizantes. Tais mecanismos de regula-



ção contribuem para restringir discussões sobre diversidade afetivo-sexual no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante identificado por Sá-Silva (2023) é a relação entre discursos docentes e o clima político-social. Em períodos de intensificação de discursos conservadores na esfera pública, muitos professores relatam medo de represálias, receio de denúncias e pressões de famílias para não abordar a temática. Esse cenário produz práticas de autocensura, nas quais o docente se afasta de debates formativos por temer conflitos. Assim, o silêncio não decorre apenas de desconhecimento, mas também de estratégias de sobrevivência profissional.

A literatura entre 2020 e 2025 tem enfatizado que o silêncio docente constitui uma prática pedagógica politicamente situada, e não uma ausência de discurso (Mendes; Barbosa, 2021). Quando não se fala sobre sexualidade, legitima-se um modelo hegemônico que naturaliza a heterossexualidade como norma e invisibiliza outras expressões. Esse processo, conforme aponta Sá-Silva (2024), reforça desigualdades de gênero, alimenta preconceitos e contribui para a manutenção da violência simbólica no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, há docentes que constroem práticas de resistência. Pesquisas recentes mostram que professores com formação continuada crítica tendem a adotar discursos que reconhecem a sexualidade como dimensão humana complexa, histórica e relacional (Carvalho; Dias, 2022). Esses docentes utilizam estratégias pedagógicas que articulam debates interdisciplinares, problematizam desigualdades e enfrentam discursos discriminatórios, eviden-



ciando que a atuação docente pode subverter normatividades.

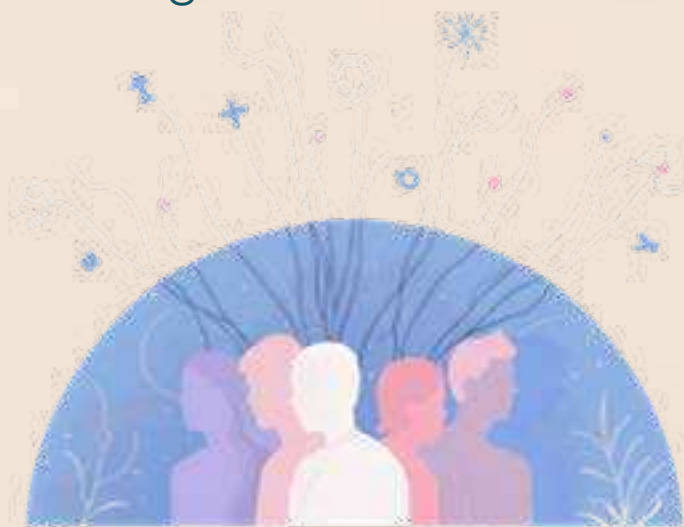
Nas obras de Sá-Silva (2022; 2024), os discursos de resistência aparecem especialmente entre professores que compreendem a sexualidade como direito humano e vinculam suas práticas a princípios de justiça social. Esses docentes não apenas abordam temas como diversidade, homofobia e identidade de gênero, mas também questionam práticas institucionais que reforçam desigualdades. Tal postura indica que há brechas dentro da escola, nas quais discursos emancipatórios encontram espaço para se consolidar.

Entretanto, grande parte dos professores encontra dificuldades para transpor percepções progressistas para ações concretas em sala de aula. Como apontam Gonçalves e Cirqueira (2020), muitos docentes afirmam defender a diversidade, mas continuam utilizando materiais didáticos que reforçam papéis de gênero tradicionais. Assim, há uma distância entre discurso e prática, evidenciando que a desconstrução de paradigmas exige formação específica e contínua.

As pesquisas de 2021 a 2024 mostram que os livros didáticos ainda são marcados por representações binárias e heterocentradas, o que influencia fortemente as percepções docentes. Professores que utilizam exclusivamente esses materiais tendem a reproduzir suas limitações e reforçar interpretações biologizantes da sexualidade (Pereira; Vilela, 2022). A ausência de conteúdos críticos dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem pluralidade e diversidade.

Nesse sentido, Sá-Silva (2019, 2022) argumenta que os discursos docentes são produzidos dentro de um campo de disputas epistemológicas: de um lado, o discurso científico-crítico que compreende gênero como construção sociocultural; de outro, o discurso tradicional, pautado em determinismos biológicos. Essas tensões atravessam tanto a formação inicial quanto a continuada, repercutindo nas práticas escolares.

As percepções docentes são também influenciadas por discursos midiáticos e religiosos. Estudos de Souza e Andrade (2023) revelam que muitos professores internalizam narrativas moralizantes e conservadoras propagadas em contextos políticos e religiosos, incorporando tais ideias em sala de aula de forma consciente ou inconsciente. Isso afeta diretamente a forma como tratam temas como orientação sexual, identidade de gênero e diversidade familiar.



Outro elemento observado é a relação entre gênero dos docentes e discursos sobre sexualidade. Pesquisas apontam que professoras tendem a adotar discursos mais acolhedores e afetivos, enquanto professores homens frequentemente manifestam maior resistência, vinculada a

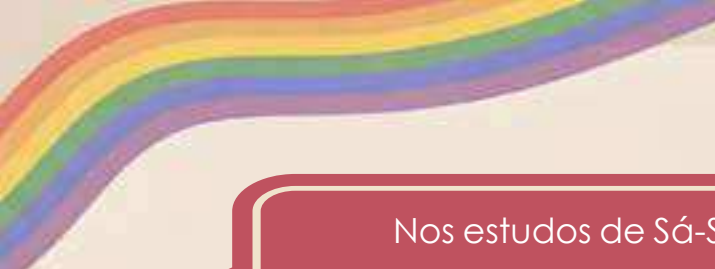


construções de masculinidade hegemônica (Almeida; Reis, 2022). Essa diferença demonstra como o próprio corpo docente encarna disputas simbólicas que repercutem em suas práticas.

Em muitos casos, a resistência docente se fundamenta em concepções equivocadas sobre o papel da escola, entendida como espaço de transmissão de conteúdos neutros (Gomes; Santos, 2021). No entanto, como argumenta Sá-Silva (2024), a escola jamais foi neutra: ela sempre produziu discursos sobre corpo, comportamento, normalidade e moralidade. O que muda é quais discursos são autorizados a circular.

A ausência de preparo e o medo de abordar temas sensíveis podem levar à reprodução de mitos e desinformações sobre sexualidade, o que contribui para a perpetuação de preconceitos (Lopes; Corrêa, 2023). Muitos docentes, reconhecendo suas limitações, relatam que gostariam de receber formação continuada específica. Assim, a necessidade de apoio institucional torna-se evidente.

Outro aspecto relevante é o impacto dos discursos docentes sobre os estudantes. Pesquisas mostram que jovens LGBTQIAPN+ se sentem mais seguros, motivados e pertencentes quando percebem discursos docentes acolhedores e práticas inclusivas (Marques; Batista, 2021). Por outro lado, discursos discriminatórios resultam em evasão, sofrimento emocional e isolamento social.



Nos estudos de Sá-Silva (2022), observa-se que professores que reconhecem o sofrimento de estudantes vítimas de discriminação tendem a adotar práticas mais humanizadas. Esses docentes utilizam narrativas que valorizam os direitos humanos, a empatia e o respeito à diversidade, demonstrando que discursos sensíveis podem transformar o cotidiano escolar.

As práticas docentes, entretanto, são atravessadas por limitações institucionais. Escolas sem políticas claras sobre gênero e sexualidade tendem a reforçar discursos conservadores e punir iniciativas inovadoras (Ferreira; Morais, 2023). Assim, não apenas os professores, mas também as estruturas escolares desempenham papel crucial na produção de discursos.

A formação continuada aparece como elemento decisivo para transformar percepções e práticas. Programas que articulam teoria crítica, diálogo e experimentação pedagógica tendem a produzir mudanças significativas no discurso docente (Santos; Melo, 2024). Isso reforça a importância de políticas públicas que tratem a sexualidade como parte integrante da educação.

A análise das práticas docentes revela que discursos progressistas, quando sustentados por formação adequada e apoio institucional, se traduzem em ações pedagógicas transformadoras. Esses docentes promovem debates, utilizam metodologias participativas e estimulam o pensamento crítico, contribuindo para desconstruir estereótipos.

De forma geral, os estudos contemporâneos, incluindo contribuições de Sá-Silva, mostram que os discursos do-



centes constituem campo de disputa entre silêncios, resistências e reinvenções. Em meio a tensões políticas e culturais, os professores constroem narrativas que ora reforçam normas, ora as contestam, mostrando que a docência é sempre um ato político.

Conclui-se que compreender os discursos docentes sobre gênero e sexualidade não é apenas analisar aquilo que é dito, mas também o que é silenciado, aquilo que é permitido circular e o que é interditado. Os discursos são práticas sociais que constroem realidades e moldam experiências estudantis, revelando a urgente necessidade de formação crítica.

Os estudos recentes apontam que quando docentes se percebem como agentes transformadores, seus discursos passam a incorporar questionamentos sobre desigualdades, violências e opressões. Assim, práticas pedagógicas se tornam espaços de luta por direitos, cidadania e reconhecimento da pluralidade humana.

É possível afirmar que o discurso docente constitui elemento decisivo para construir uma educação sexual comprometida com justiça social. Não basta incluir o tema nos currículos; é preciso transformar mentalidades e práticas, enfrentando preconceitos enraizados. Os discursos docentes sobre gênero e sexualidade expressam as fronteiras e possibilidades da educação contemporânea. Entre resistências e reinvenções, a escola segue como espaço crucial para desconstruir desigualdades e promover uma cultura de respeito, tornando-se lugar de pluralidade, dignidade e formação cidadã.

2.3 REFLEXÕES SOBRE A POSTURA DOCENTE FRENTE À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

A postura docente diante da diversidade sexual e de gênero representa um dos vetores mais sensíveis e transformadores no contexto escolar contemporâneo. Quando professores reconhecem e assumem essa diversidade, eles não apenas transmitem conteúdos, mas também modelam valores, atitudes e práticas inclusivas que repercutem na convivência cotidiana entre estudantes (Santos; Rocha; Medeiros, 2024).



No entanto, muitas reflexões sobre essa postura revelam que ainda existe uma lacuna significativa entre a formação docente formal e a prática efetiva em sala de aula. Como indicam as revisões integrativas de Santos, Rocha e Medeiros (2024), os programas de formação pedagógica frequentemente não abordam de forma consistente a diversidade de gênero e sexualidade, permanecendo centrados em teorias desatualizadas ou superficiais.

A coletânea organizada por Monteiro (2020) oferece uma base teórica importante para essa reflexão, articulando perspectivas sobre educação sexual, direitos humanos e política curricular. Ela convida os docentes a repensarem suas próprias concepções sobre gênero e sexualidade, bem como a considerar como esses temas podem ser incorporados no planejamento e no cotidiano pedagógico.

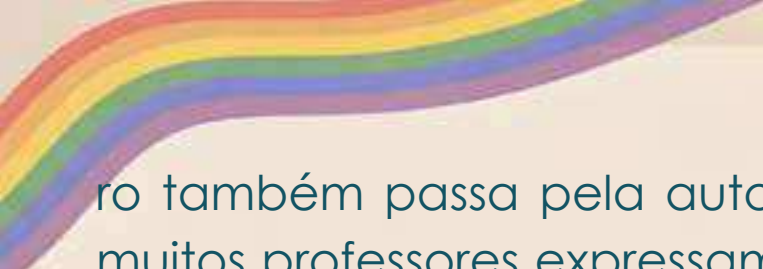


Além disso, o livro “Diversidade Sexual e de Gênero: abordagens multidisciplinares” (Editora Científica, 2023) propõe uma abordagem plural que permite aos professores reconhecer múltiplas dimensões da diversidade: não apenas identidade de gênero e orientação sexual, mas também interseccionalidades com classe, raça e cultura. Esse tipo de reflexão é essencial para uma postura docente verdadeiramente inclusiva.

A posição docente também é moldada pelas resistências sociais e institucionais que permeiam o ambiente escolar. Em muitas escolas, docentes relatam sentir pressão de pais, gestores ou lideranças comunitárias para não tratar de questões de gênero ou sexualidade, o que limita sua liberdade de atuação (Silva, 2023).

Domingues (2024), em seu estudo sobre letramento de gênero e sexualidade, propõe que uma postura pedagógica eficaz exige não apenas conhecimento teórico, mas também prática reflexiva: o professor precisa articular debates, desconstruir mitos e construir junto com os alunos uma cultura de respeito e empatia.

A reflexão docente frente à diversidade de gêne-



ro também passa pela autoanálise. Conforme Rios (2022), muitos professores expressam surpresa ao perceber em sua própria prática valores internalizados que conflitam com a ideia de inclusão e esse processo de conscientização é fundamental para que a postura escolar evolua.

A pesquisa de Alves (2023) sobre perspectivas docentes e materiais didáticos evidencia que a forma como os professores interpretam os conteúdos de diversidade influencia diretamente as escolhas pedagógicas: aqueles que têm postura mais crítica tendem a selecionar textos, vídeos e dinâmicas que provocam o pensamento sobre desigualdade e opressão, ao invés de apenas reforçar normas tradicionais.

Silva *et al.* (2024), há relato de professores que participaram de formações sobre gênero e sexualidade e, a partir dessas experiências, repensaram não apenas seu vocabulário, mas também sua organização de sala, sua linguagem corporal e seus métodos de avaliação pequenos ajustes que têm impacto profundo no clima da aula.

Também é importante considerar que a postura docente frente à diversidade sexual não é estática: ela se desenvolve ao longo do tempo, em resposta a formações continuadas, práticas reflexivas e intercâmbio com pares. Segundo Santos e Melo (2024), programas formativos bem-sucedidos construídos pela escola permitem esse amadurecimento progressivo e sustentado.

A postura docente deve, igualmente, lidar com dilemas éticos: até que ponto o professor deve mediar discussões sem impor suas próprias crenças? E como garantir que



o respeito à diversidade não se limite a uma “tolerância superficial”? Esses questionamentos são centrais nas reflexões contemporâneas organizadas por Carvalho (2023), que defende uma educação sexual baseada em direitos humanos e na autonomia do estudante.

A coletânea de Carvalho (2023) traz casos concretos de escolas onde docentes adotam práticas transformadoras a partir de reflexões críticas. Os relatos mostram que uma postura sensível e consciente por parte dos professores modifica não apenas discursos, mas também dinâmicas de poder entre estudantes, promovendo espaços mais seguros e acolhedores.

Parte da transformação da postura docente depende da construção de redes de apoio dentro da escola: quando professores compartilham experiências, trocam materiais e debatem desafios, eles desenvolvem segurança para enfrentar resistências e consolidar práticas inclusivas (Santos; Rocha; Medeiros, 2024).

A autorreflexão também implica questionar a neutralidade pedagógica: muitos docentes imaginam que “não abordar gênero” é manter uma posição neutra, mas essa inação pode reforçar a invisibilidade de minorias e perpetuar exclusões (Domingues, 2024). Reconhecer essa dinâmica é um passo necessário para uma postura mais comprometida.

Um aspecto central é a linguagem: como os professores falam sobre gênero e sexualidade importa tanto quanto o conteúdo. A escolha de termos, por exemplo, “identidade de gênero”, “orientação afetiva”, “luta por direitos” pode



indicar a postura ética e política do docente (Silva, 2023). Uma linguagem inclusiva e precisa reforça a legitimidade das identidades diversas.

Além disso, os professores precisam considerar o impacto de seus discursos sobre os estudantes. Segundo Rios (2022), alunos que percebem uma postura acolhedora e informada por parte do docente tendem a se sentir valorizados e mais confiantes para expressar suas próprias identidades, o que contribui para um ambiente escolar saudável.

A postura docente frente à diversidade sexual também está diretamente ligada à prevenção de violências: professores bem formados e reflexivos podem identificar preconceitos, intervir em casos de bullying e promover uma cultura escolar antidepressiva (Alves, 2023). Isso eleva a função do docente para além do ensino: ele se torna agente de proteção social.

No entanto, nem todos os professores têm acesso a formações continuadas adequadas, o que limita sua evolução de postura. Como aponta Santos, Rocha e Medeiros (2024), a equidade no acesso a programas de capacitação sobre gênero e sexualidade ainda é desigual, especialmente em redes escolares menos favorecidas.

A formação docente deve, por isso, ser intencional e sistemática: não basta um workshop pontual. Domingues (2024) propõe ciclos formativos estruturados que permitam reflexões profundas, reconstruções conceituais e implementação prática de novas abordagens na sala de aula.

Também é necessário que essas formações envolvam outros atores da escola: gestores, conselheiros esco-



lares e coordenadores pedagógicos precisam ser parte do processo, para que a postura docente seja respaldada institucionalmente e para que a cultura da escola amplie seu compromisso com a diversidade (Carvalho, 2023).

Um desafio importante para a postura docente é lidar com os próprios medos e resistências internas: muitos professores relutam em discutir gênero e sexualidade por receio de repercussões familiares ou comunitárias. A autorreflexão e o apoio coletivo são estratégias fundamentais para superar esses bloqueios (Santos; Melo, 2024).

A coleta de relatos e narrativas dos professores, como feita em Silva *et al.* (2024), evidencia que a mudança de postura não se dá de forma linear: há recuos, dúvidas e tensões, mas também crescimentos. Esse caráter dinâmico exige paciência institucional e compromisso formativo de longo prazo.

Além disso, a postura docente frente à diversidade sexual exige uma pedagogia ativa: professores que adotam metodologias participativas debates, análise de mídia, projetos de ação demonstram maior sensibilidade e eficácia em abordar gênero e sexualidade (Alves, 2023).

A reflexão sobre a postura docente também deve se estender à avaliação: como os professores avaliam o impacto de seu discurso e de suas práticas? Quais indicadores permitem medir se a inclusão de gênero na sala de aula está realmente transformando a vida dos alunos? Essas perguntas são centrais para consolidar práticas pedagógicas éticas (Rios, 2022).

Outro ponto relevante é o papel do currículo escolar:



a postura docente quanto à diversidade sexual só se realiza plenamente quando o currículo formal incorpora conteúdos e valores de forma sistemática. Coletâneas como a de Monteiro (2020) ajudam a pensar como elementos da diversidade podem ser integrados ao planejamento curricular.

Simultaneamente, a postura docente deve dialogar com o material didático: a escolha de livros, textos, vídeos e outros recursos precisa ser feita a partir de uma perspectiva crítica, que reconheça e reflita a diversidade sexual e de gênero (Alves, 2023). Esse tipo de curadoria pedagógica é central para uma educação transformadora.

A cultura escolar também interfere na forma como a postura docente se manifesta: em escolas mais conservadoras, professores podem sentir-se isolados ao defender práticas inclusivas; já em contextos progressistas, há mais liberdade para experimentar e consolidar novas posturas (Silva *et al.*, 2024).

Para fortalecer a postura docente frente à diversidade, é importante promover comunidades de prática onde professores compartilhem desafios, estratégias e reflexões. Esses grupos são espaços seguros para o diálogo, a escuta e a reinvenção pedagógica (Santos; Rocha; Medeiros, 2024).

A reflexão sobre postura docente também deve considerar o futuro: como preparar professores em formação para enfrentar os dilemas éticos e sociais do século XXI? A integração de cursos de formação inicial com módulos de gênero e sexualidade, inspirados por autores como Monteiro (2020) e Carvalho (2023), pode ser uma estratégia eficaz.



A postura docente frente à diversidade sexual e de gênero é muito mais do que uma questão curricular: é uma escolha ética, política e profissional. Através da formação contínua, da autorreflexão, da prática pedagógica e da construção de redes institucionais, os professores podem contribuir de forma decisiva para tornar a escola um espaço de respeito, equidade e dignidade para todos os corpos e identidades.

CAPÍTULO 3.

TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES E ESPAÇOS DE QUESTIONAMENTO DOS DISCURSOS NORMATIVOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE



3.1 CURRÍCULO, PODER E NORMALIZAÇÃO: O LUGAR DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NA ESCOLA



A discussão sobre currículo e poder têm revelado, nas últimas décadas, o modo como a escola se constitui como um espaço privilegiado de produção e regulação de subjetividades. Autores como Foucault (1979) demonstram que toda prática educativa envolve mecanismos de vigilância, controle e normalização, definindo comportamentos legítimos e silenciando outros. Esse enquadramento torna-se especialmente evidente quando analisamos as dinâmicas envolvendo gênero e sexualidade no ambiente escolar.



A escola moderna é atravessada por discursos hegemônicos que moldam expectativas de comportamento, identidades e formas de expressão dos sujeitos. Conforme destaca Louro (2020), tais discursos organizam hierarquias simbólicas e naturalizam a

heterossexualidade como norma, reforçando desigualdades. Assim, compreender o currículo como prática de poder é fundamental para problematizar como esses mecanismos atuam.

O currículo, longe de ser um simples conjunto de conteúdos, configura-se como um território político. Para Silva



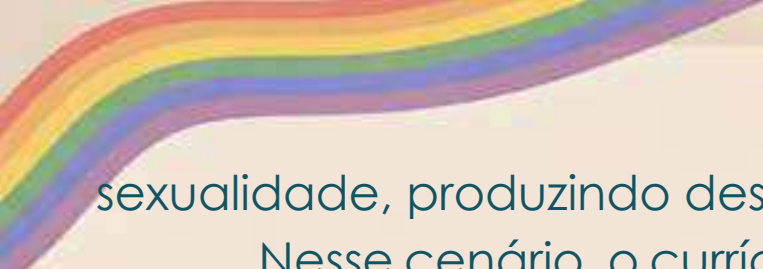
(2021), ele expressa disputas de sentidos, definindo o que deve ser ensinado, como e por quê. Nesse processo, temas como gênero e sexualidade frequentemente se tornam campos de tensão, sobretudo quando contrapõem visões emancipatórias aos modelos tradicionais de educação.

A normalização dos corpos e das identidades, segundo Foucault (1979), está ancorada em dispositivos disciplinares que classificam, comparam e regulam condutas. Em contexto escolar, esses dispositivos se manifestam no controle da sexualidade, na repressão de expressões consideradas desviantes e na produção de sujeitos ajustados às normas hegemônicas.

Essa lógica foi aprofundada pela cultura heteronormativa, conforme discute Butler (2021), que entende o gênero como uma performance reiterada, produzida pela norma e ao mesmo tempo produtora da norma. A escola desempenha papel central nessa repetição, reforçando expectativas binárias e deslegitimando corporalidades dissidentes.

Ao analisar o lugar das sexualidades no currículo, Louro (2020) aponta que há tanto presenças quanto ausências significativas. A heterossexualidade aparece de modo naturalizado em livros didáticos, atividades e exemplos cotidianos. Em contraste, a diversidade sexual é frequentemente tratada como problema, risco ou ameaça.

A manutenção de tal regime discursivo é reforçada pela estrutura política que orienta as reformas curriculares. Como argumenta Connell (2020), políticas educacionais globais tendem a reforçar padrões culturais ocidentais, privilegiando concepções conservadoras de família, gênero e



sexualidade, produzindo desigualdades estruturais.

Nesse cenário, o currículo opera como tecnologia de poder que define quais identidades são valorizadas e quais são marginalizadas. Silva (2021) reforça que o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas regula modos de ser, agir e sentir, estabelecendo fronteiras do aceitável e do inaceitável.

A naturalização desses processos impede que docentes percebam a dimensão política de suas práticas. Como destaca Meyer (2022), muitos profissionais reforçam normas de gênero sem intencionalidade explícita, mas influenciados por uma cultura pedagógica que associa disciplina, obediência e moral ao desempenho escolar.

A ausência sistemática de discussões críticas sobre gênero e sexualidade reflete, portanto, um projeto educacional orientado para a manutenção da ordem social vigente. Segundo Louro (2020), o silêncio pedagógico não é neutro: ele atua como estratégia de regulação moral.

Todavia, as práticas curriculares também podem se transformar em espaços de resistência. Butler (2021) argumenta que a própria norma contém possibilidades de deslocamento, uma vez que a repetição nunca é perfeita. Assim, práticas docentes emancipatórias podem desestabilizar discursos dominantes.

Nesse sentido, uma educação sexual crítica e emancipatória, conforme defendem Altmann (2021) e Louro (2020), propõe romper com a lógica biologizante e normativa da sexualidade. Em vez de controlar comportamentos, busca promover reflexão, autonomia e justiça social.



A perspectiva emancipatória compreende a sexualidade como dimensão constitutiva da vida humana é atravessada por marcadores de poder. Assim, gênero e sexualidade devem ser abordados como categorias analíticas fundamentais para entender desigualdades estruturais, como propõe Connell (2020).

Outro ponto importante é a necessidade de ampliar a formação docente sobre tais temas. Estudos como o de Meyer (2022) mostram que muitos professores sentem insegurança ou resistência devido à falta de preparo, o que contribui para a reprodução de preconceitos e silenciamentos.

O currículo hegemônico, como lembra Silva (2021), tende a privilegiar uma visão universalista da sexualidade, baseada em padrões masculinos, brancos, heterossexuais e cisgêneros. Tal modelo esconde diferenças e mascara desigualdades, limitando o potencial emancipatório da educação.

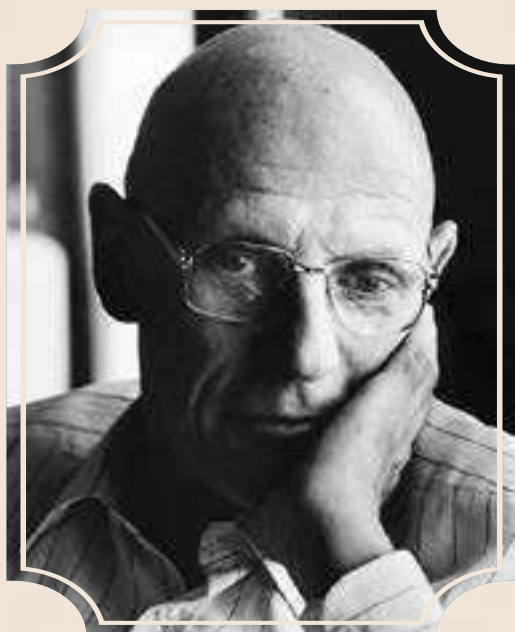
A escola, enquanto instituição social, acaba reproduzindo práticas sutis de exclusão, como segregação de meninos e meninas, punição de gestos feminilizados em meninos ou ridicularização de identidades não conformes. Esses processos são amplamente documentados por Louro (2020).

Ao mesmo tempo, a disputa por sentidos no currículo contemporâneo tem se intensificado em razão de ofensivas conservadoras. Políticas de “neutralidade ideológica” ou proibição de debates sobre gênero reforçam mecanismos de censura que negam direitos fundamentais, como apon-

ta Altmann (2021).

Mesmo diante desses retrocessos, estudiosos como Butler (2021) e Connell (2020) sugerem que o campo educacional mantém fissuras importantes para resistências. O currículo, por ser um espaço de disputa, também é espaço de invenção.

Uma abordagem curricular crítica propõe analisar como relações de poder estruturam práticas pedagógicas e produzem subjetividades normalizadas. Segundo Silva (2021), interrogar essas relações é um passo fundamental para transformar a educação em prática democrática.



As reflexões de Foucault (1979) contribuem para compreender que o poder não é apenas repressivo, mas produtivo: cria modos de vida, define comportamentos e regula discursos. Assim, a regulação das sexualidades não é mero silenciamento, mas produção ativa de verdades.

Para romper com essa lógica, é necessário que a escola reconheça a multiplicidade de existências e experiências de gênero e sexualidade. Louro (2020) afirma que isso exige rever práticas pedagógicas, materiais didáticos e a própria cultura escolar.

Além disso, políticas educacionais precisam incorporar perspectivas de diversidade e equidade de forma trans-



versal. Estudos como o de Meyer (2022) demonstram que intervenções pontuais não transformam estruturas se não estiverem articuladas a mudanças institucionais amplas.

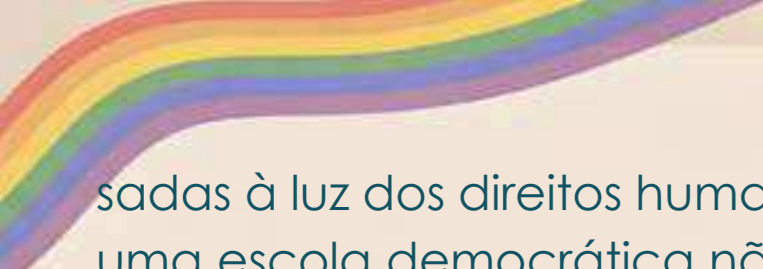
O currículo pode, portanto, tornar-se um instrumento de promoção da justiça social quando orientado por perspectivas críticas. Para Silva (2021), isso implica compreender que ensinar é sempre um ato político e que toda escolha curricular tem efeitos éticos e sociais.

É nesse contexto que emergem propostas de currículo queer, como defendido por Butler (2021) e reelaborado por autores brasileiros como Louro (2020). Essa abordagem questiona estruturas normativas e propõe leituras plurais de corpo, identidade e desejo.

O currículo queer busca desmontar binarismos, evidenciar silêncios e questionar discursos naturalizados. Mais que incluir conteúdos, propõe reinventar formas de ensinar para que a diferença seja reconhecida sem ser patologizada ou hierarquizada.

Essa perspectiva rompe com o paradigma de controle que historicamente caracterizou a educação sexual escolar (Altmann, 2021). Em vez de disciplinar corpos, promove autonomia, prazer, bem-estar e direitos humanos. Além disso, ao considerar gênero e sexualidade como dimensões atravessadas por raça, classe e outras categorias, as reflexões de (Connell, 2020) reforçam a necessidade de uma abordagem interseccional que reconheça desigualdades múltiplas.

A construção de um ambiente escolar que acolha a diversidade exige que práticas curriculares sejam repen-



sadas à luz dos direitos humanos. Como indica Louro (2020), uma escola democrática não pode sustentar discursos que inferiorizam ou invisibilizam vidas dissidentes.

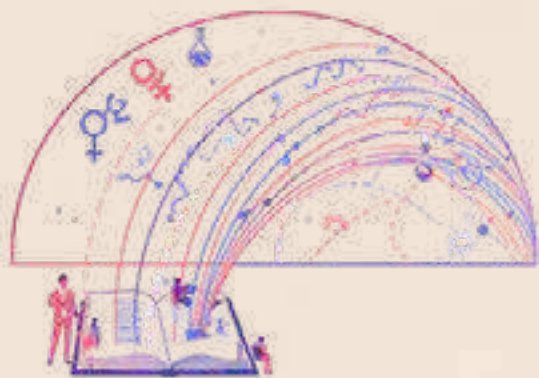
O currículo como campo de poder permite compreender que as disputas em torno de gênero e sexualidade não são secundárias, mas centrais para a construção de sociedades mais justas. O currículo é ferramenta estratégica de transformação ou de manutenção da ordem.

Enfrentar a normalização de gênero e sexualidade exige um compromisso ético e político com a emancipação dos sujeitos. Inspirados por Foucault (1979), Louro (2020), Silva (2021) e demais autores, torna-se evidente que a educação só cumpre seu papel social quando reconhece diferenças, combate desigualdades e garante que outras formas de existir possam florescer na escola.

3.2 A BNCC E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DE BIOLOGIA



A inserção da educação sexual no currículo de Biologia é, no Brasil contemporâneo, tema que atravessa disputas conceituais, políticas e morais. A publicação e as revisões sucessivas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delinearam um espaço curricular formal que, em muitos momentos, revela tensões entre abordagens biomédicas, preventivas e perspectivas críticas orientadas por direitos (Vicente, 2024; Cassiavillani, 2023).



Na dimensão epistemológica, o primeiro desafio reside na conceituação do que se entende por “educação sexual” dentro do componente de Ciências/Biologia. A BNCC tende, em grande medida, a inscrever temas relacionados ao corpo e à reprodução em categorias biomédicas e de saúde pública, sem necessariamente problematizar as dimensões culturais, políticas e identitárias da sexualidade uma lacuna destacada por Machado *et al.* (2024) e Maia & Carvalho (2024).

Esse enquadramento biomédico, ao priorizar conteúdos sobre anatomia, reprodução e prevenção de agravos, reduz a educação sexual à gestão de riscos, deixando de lado questões centrais como identidade de gênero, orientação sexual, afetividade, prazer e justiça social questões que a literatura contemporânea sinaliza como centrais para uma educação emancipatória (Cassiavillani, 2023; Oliveira, 2021).

Em segundo lugar, o desafio curricular envolve a sequência e a articulação dos saberes: como integrar no percurso do ensino de Biologia conhecimentos que dialoguem com direitos sexuais e reprodutivos, sem fragmentá-los em

tópicos isolados? Estudos sobre currículo narrativo propõem que o ensino de Biologia se aproxime de narrativas que articulem ciência, cultura e experiência humana, evitando a compartimentalização (Maia; Carvalho, 2024).

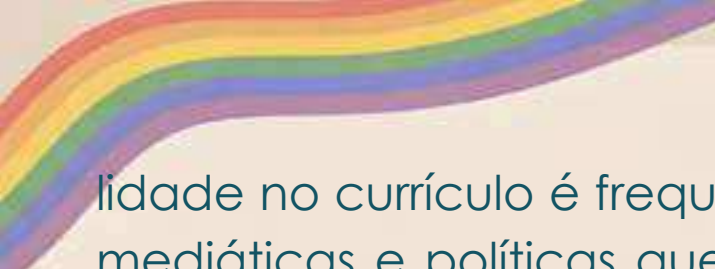


A presença ou omissão da educação sexual na BNCC tem efeitos práticos sobre os materiais didáticos aprovados pelo PNLD (Programas Nacionais do Livro Didático). Análises do PNLD (2021) mostram que coleções de Biologia frequentemente reproduzem o viés reprodutivista e omitiram discussões mais amplas sobre sexualidade, o que demonstra o efeito de desenho curricular nas escolhas editoriais (Teixeira, 2016).

Um terceiro desafio é formativo: muitos professores de Biologia relatam insegurança para abordar temas de sexualidade que escapem ao domínio técnico-científico. Estudos de formação inicial e continuada apontam lacunas na licenciatura e na oferta de cursos de atualização que articulem conteúdo científico, perspectiva de direitos e metodologias pedagógicas sensíveis (Renbio, 2024; Vilela, 2023).

Essa insegurança docente tem repercussões diretas no cotidiano escolar: docentes pouco preparados tendem a evitar abordar sexualidade, a reduzir o debate a orientações morais ou sanitárias, ou a delegar o tema a profissionais de saúde, reforçando a invisibilidade curricular do tema no ensino de Biologia (Oliveira, 2021; Vilela, 2023).

Outro ponto nodal refere-se às resistências sociais e políticas. A introdução de conteúdos sobre gênero e sexua-



lidade no currículo é frequentemente alvo de controvérsias midiáticas e políticas que pressionam secretarias de educação e escolas. Essas pressões resultam em autocensura e em orientações de gestão escolar para limitar o debate, o que cria um ambiente institucional pouco favorável à operacionalização da BNCC em sua dimensão integral (Vicente, 2024; Cassiavillani, 2023).

Paralelamente, há um desafio conceitual de interdisciplinaridade: o ensino de Biologia não pode assumir sozinho a responsabilidade sobre educação sexual, visto que as dimensões socioculturais da sexualidade requerem articulação com Ciências Humanas, Sociologia, Filosofia e áreas de Saúde. Trabalhos sobre inter/transdisciplinaridade defendem que a BNCC deve estimular práticas integradas, superando a compartimentalização do saber (Maia; Carvalho, 2024).

No campo dos materiais e recursos, as análises de livros didáticos e coleções mostram que a linguagem e as imagens utilizadas em Biologia podem reproduzir estereótipos de gênero e naturalizar binarismos. A revisão crítica do material didático torna-se, assim, uma estratégia imprescindível para adequar o currículo às demandas por inclusão e pluralidade (Machado *et al.*, 2024).

A participação dos estudantes no processo de curricularização é outro vetor que o debate acerca da BNCC frequentemente negligencia. Projetos escolares e práticas problematizadoras que envolvem estudantes na construção de saberes (pesquisa-ação, produção de materiais, debates) demonstraram eficácia em traduzir a BNCC em ações



concretas e relevantes para juventudes diversas (Maia; Carvalho, 2024).

Um aspecto prático crucial é a existência de protocolos de proteção e encaminhamento. Ao discutir sexualidade em Biologia, a escola deve ter fluxos claros para acolhimento, denúncia e apoio à saúde sem estes, a discussão pode expor vulnerabilidades sem oferecer suporte adequado (Renbio, 2024; Vilela, 2023).

Em termos de política pública, as secretarias de educação desempenham papel decisivo ao traduzir a BNCC em orientações locais, materiais de formação e agendas de redes. Estados e municípios que implementam programas de formação continuada com foco em sexualidade tendem a ter práticas mais consolidadas e resilientes às resistências (Pereira, 2023).

A pesquisa recente também evidencia que o enquadramento da BNCC em linguagem excessivamente técnica ou evasiva sobre “temas transversais” facilita leituras restritivas por gestores e famílias, levando a um empobrecimento do tratamento de sexualidade na Biologia. Vicente (2024) destaca que o modo de redigir a BNCC pode facilitar retrocessos práticos na sala de aula.

Neste ponto, Sá-Silva chama atenção para a análise do modo como a homossexualidade e outras diversidades são representadas em livros de Educação Sexual e materiais de ensino apontando omissões, estigmas e oportunidades de revisão (Sá-Silva, 2023). A reflexão de Sá-Silva é útil para problematizar a materialidade curricular e as práticas docentes em Biologia.



É fundamental considerar que a BNCC, enquanto documento de referência, não garante por si só a inclusão, é necessário operacionalizar suas intenções por meio de políticas formativas, investimento em materiais diversificados e diálogo com comunidades escolares. A mera prescrição curricular não converte práticas sem suporte institucional e político (Cassiavillani, 2023; Renbio, 2024).

No plano metodológico, a literatura enfatiza a importância de práticas ativas e pedagógicas críticas para o ensino de Biologia: estudos de caso, análise de produção midiática, oficinas de debate e problematizações socio-científicas permitem aproximar conhecimento biológico e discussões sobre sexo/gênero de maneira contextualizada e reflexiva (Maia; Carvalho, 2024; Oliveira, 2021).

Outro desafio repercute na formação inicial de professores: currículos de licenciatura frequentemente tratam a sexualidade de maneira periférica, o que leva futuros professores de Biologia a ingressarem na docência sem repertório teórico-pedagógico suficiente. A inclusão de disciplinas e módulos específicos em cursos de licenciatura é apontada como medida necessária por estudos de formação (Renbio, 2024; Vilela, 2023).

A construção de sequências didáticas que integrem saberes biomédicos, direitos humanos e questões éticas favorece o desenvolvimento de competências previstas pela BNCC tais como pensamento crítico, argumentação e cidadania e promove uma leitura da Biologia que não repete discursos naturalizantes (Maia; Carvalho, 2024).



As práticas de formação in-service (formação continuada) mostram-se, inclusive, mais eficazes quando articuladas em redes e em parceria com universidades: ações locais com acompanhamento (mentoria, supervisão, comunidades de prática) promovem maior incorporação de novas práticas do que ações pontuais (Pereira, 2023; Renbio, 2024).

A avaliação do impacto das ações de curricularização da educação sexual em Biologia é outro gap da literatura: faltam estudos longitudinais robustos que verifiquem efeitos sobre atitudes, clima escolar e indicadores de saúde. A maioria das avaliações concentra-se em mudança de conhecimento de curto prazo e pouco em transformação cultural. Ampliar a agenda avaliativa é imprescindível (Cassiavillani, 2023; Maia; Carvalho, 2024).

Um vetor de inovação é a produção e uso de materiais didáticos alternativos, guias de professor, recursos multimodais e coleções que integrem narrativas diversas e linguagem inclusiva. Revisões críticas e reedição de materiais do PNLD, orientadas por análise de gênero, são ações concretas para adequar o repertório à BNCC sem reproduzir vieses (PNLD; Machado *et al.*, 2024).

As práticas de sala de aula também demandam estratégias de mediação com famílias e comunidade escolar. A transparência sobre objetivos pedagógicos, a criação de espaços de diálogo e o enraizamento das ações em princípios de direitos humanos reduzem resistências e ampliam as condições de implementação das propostas curriculares (Vicente, 2024; Renbio, 2024).



A articulação entre Biologia e Saúde é outro campo a ser trabalhado com cuidado: a ênfase exclusiva em prevenção e patologização pode deslocar a abordagem da educação sexual para territórios moralizantes. Em vez disso, trabalhar a saúde sexual em chave de direitos e bem-estar permite integrar perspectivas mais complexas exigidas pela BNCC (Oliveira, 2021; Cassiavillani, 2023).

Em contextos regionais e rurais, há especificidades a serem consideradas: infraestrutura, formação e repertório sociocultural influenciam a possibilidade de implementação. Estudos sobre escolas do campo demonstram que estratégias contextualizadas e participação comunitária são fundamentais para assegurar relevância e adesão (Silva; Schwendler, 2020).

A produção de professores como pesquisadores no ensino de Biologia tem-se mostrado promissora para traduzir a BNCC em práticas locais: ao problematizar materiais, construir unidades didáticas e testar intervenções, docentes constroem saberes contextuais que dialogam com as intenções curriculares (Maia; Carvalho, 2024; Renbio, 2024).

A presença de autores e pesquisas nacionais que evidenciam a marginalização da educação sexual na BNCC cria um repertório crítico que pode ser mobilizado por políticas públicas e coletivos docentes para pressionar por mudanças de orientação, financiamento e formação o que su-

gere que o diálogo entre pesquisa e gestão é um caminho estratégico (Cassiavillani, 2023; Vicente, 2024).



Assim, à inclusão de identidades LGBTQIAPN+ em Biologia, os estudos de Sá-Silva alertam para a necessidade de revisão textual e imagética nos materiais didáticos, bem como para a atenção às linguagens e exercícios que perpetuam estigmas pontos concretos de intervenção curricular (Sá-Silva, 2023).

A operacionalização da BNCC para educação sexual em Biologia demanda um pacto institucional entre currículo, formação, gestão e sociedade. Não se trata apenas de inserir conteúdos, mas de construir condições políticas, formativas e materiais para que a inclusão seja efetiva, sustentável e alinhada a direitos.



Os desafios são múltiplos, conceituais, formativos, materiais, institucionais e políticos, mas a literatura demonstra caminhos possíveis (formação continuada articulada, revisão de materiais, redes de apoio, interdisciplinaridade e avaliação prolongada). A BNCC pode ser instrumento de



ampliação da educação sexual em Biologia desde que sua tradução em políticas e práticas considere o caráter complexo, ético e intersetorial da sexualidade.

CAPÍTULO 4.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE





A valorização da diversidade no ambiente escolar constitui um princípio basilar para a formação integral dos estudantes, considerando-os como sujeitos históricos, culturais e sociais. Nesse sentido, este capítulo apresenta um conjunto de propostas pedagógicas que podem ser desenvolvidas por professores da educação básica, independentemente da área de conhecimento, com o objetivo de promover o respeito às diferenças, combater preconceitos e fomentar um ambiente escolar mais inclusivo e justo.

As propostas apresentadas articulam teoria e prática, dialogando com documentos curriculares nacionais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como com perspectivas críticas da educação que compreendem o ensino como prática ética, sensível e contextualizada.

4.1 PROPOSTA 1:

Corpos e Identidades: desnaturalizando o olhar biológico

Esta proposta tem como objetivo tensionar concepções estritamente biológicas sobre corpos, gênero e identidades, que frequentemente influenciam percepções e práticas discriminatórias no espaço escolar. Reconhecer a pluralidade de identidades implica compreender que corpos carregam histórias, culturas e vivências distintas.

Objetivos da proposta:

- ✓ Estimular a reflexão crítica sobre como a ciência e a cultura moldam percepções sobre os corpos.
- ✓ Desconstruir estereótipos sobre gênero, raça, deficiência e sexualidade.
- ✓ Valorizar identidades diversas e promover o respeito às diferenças.

Possibilidades de desenvolvimento em sala:

- ✓ Análise de imagens, propagandas e materiais midiáticos que reproduzem padrões corporais.
- ✓ Discussão sobre como conteúdos biológicos (como genética, reprodução e evolução) são interpretados socialmente.

- ✓ Produção de cartazes ou mapas conceituais sobre diversidade corporal e identitária.
- ✓ Rodas de conversa sobre experiências e percepções do corpo e da identidade.

Indicação de Livros:



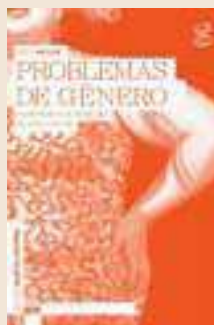
**O Segundo Sexo -
Simone de Beauvoir
(1949);**



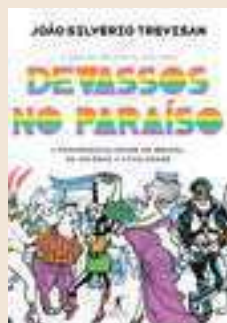
Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação - Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Vilodre Goellner (2003);



**Transfeminismo: teorias e práticas -
Jaqueline Gomes de Jesus (2014);**



Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade - Judith Butler (2018);



Devassos no Paraíso: a Homossexualidade no Brasil, da Colônia à Atualidade - João Silvério Trevisan (2018).

Filmes/Documentários:



XXY - intersexualidade e identidade (2007);



Tomboy (2011);



A Garota Dinamarquesa (2015);



Transversais - vivências trans no Brasil (2022);

4.2 PROPOSTA 2:

Vozes da Diversidade: debate e empatia em sala de aula

A segunda proposta coloca a escuta e o diálogo como estratégias fundamentais para a convivência democrática. Promover debates mediados e rodas de conversa qualifica o ambiente escolar enquanto espaço de encontro entre diferentes narrativas.

Objetivos da proposta:

- ✓ Desenvolver empatia e capacidade argumentativa.
- ✓ Criar espaços seguros de expressão e diálogo.
- ✓ Ampliar repertórios culturais e sociais dos estudantes.

Sugestões de atividades:

- ✓ “Círculo de vozes”: cada estudante compartilha opiniões, vivências e referências culturais relacionadas a temas como identidade, território, família, religião, entre outros.
- ✓ Debates guiados sobre temas atuais relacionados à diversidade (ex.: racismo, capacitismo, xenofobia, desigualdade de gênero).
- ✓ Uso de vídeos, curtas, podcasts e relatos como dispa-

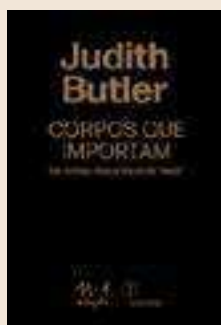
radores de discussão.

- ✓ Relatos escritos ou desenhos sobre experiências de pertencimento.

Potencialidades pedagógicas:

- ✓ Promove um clima escolar mais acolhedor.
- ✓ Reduz conflitos decorrentes de preconceito ou desinformação.
- ✓ Fortalece a cultura da paz e do respeito mútuo.

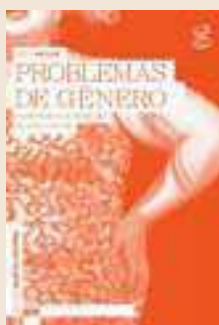
Indicação de Livros:



Corpos que importam:
os limites discursivos do
"sexo" - Judith Butler
(1993);



Gênero, sexualidade e
educação: uma
perspectiva
pós-estruturalista -
Guacira Lopes Louro
(1998);



Problemas de
gênero: Feminismo e
subversão da
identidade - Judith
Butler (2018);

Filmes/Documentários:



**Brokeback Mountain
(2008);**



**Hoje Eu Quero Voltar
Sozinho (2014);**



**De Gravata e Unha
Vermelha (2015);**



**Transversais -
vivências trans no
Brasil (2022);**

4.3 PROPOSTA 3:

Saberes Plurais: construindo práticas pedagógicas inclusivas

A terceira proposta tem foco nas práticas pedagógicas e no planejamento didático que considera os estudantes em suas múltiplas dimensões, valorizando saberes não hegemônicos e ampliando repertórios culturais.

Objetivos:

- ✓ Integrar saberes historicamente marginalizados aos conteúdos escolares.
- ✓ Desenvolver estratégias que contemplem diferentes estilos de aprendizagem.
- ✓ Conectar conteúdos curriculares com a realidade local e os contextos comunitários.

Exemplos de ações pedagógicas:

- ✓ Inserção de narrativas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ribeirinhas e imigrantes nas disciplinas.
- ✓ Projetos interdisciplinares que articulem ciência, cultura e território.
- ✓ Adaptações didáticas para estudantes com deficiência (ex.: materiais em braille, recursos visuais, instruções simplificadas, tecnologias assistivas).



Trabalhos de campo e entrevistas com moradores da comunidade, lideranças e artistas locais.

4.4 SUGESTÕES DE METODOLOGIAS ATIVAS E INTERDISCIPLINARES

Para fortalecer a implementação das propostas anteriores, recomenda-se a adoção de metodologias que privilegiem o protagonismo estudantil e o trabalho coletivo. Algumas possibilidades incluem:

Quadro 1. Metodologia ativas que podem ser utilizadas em sala de aula.

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Sala de Aula Invertida	Grupos de Estudo Cooperativo	Oficina temáticas	Sequências didáticas interdisciplinares
Permite que estudantes investiguem problemas reais e produzam soluções criativas, integrando diferentes áreas do conhecimento.	Os conteúdos são explorados previamente (vídeos, textos, podcasts) e o tempo em sala é dedicado ao diálogo e à construção colaborativa.	Os estudantes trabalham em pequenos grupos, cada um com responsabilidades específicas, favorecendo autonomia e interação social.	Produção de materiais culturais (poemas, vídeos, murais, performances) relacionados à diversidade e à identidade.	Integração entre áreas como Ciências, História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa, evitando a fragmentação do conhecimento.

Fonte: Autoria própria, 2026.



4.5 REFLEXÃO FINAL: A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA ÉTICA, CRÍTICA E TRANSFORMADORA



Pensar a docência no campo da educação sexual implica compreender que o ensino não se reduz à transmissão de informações, mas se constitui como prática social situada, atravessada por relações de poder, discursos e normatividades que incidem sobre corpos e identidades.

Abordar questões como gênero, sexualidade, corpo e afetividade exige reconhecer que tais categorias não são naturais nem estáveis, mas construídas histórica e culturalmente, como afirmam Butler, Louro e Foucault. Nesse sentido, uma docência ética, crítica e transformadora é imprescindível para o enfrentamento de preconceitos e violências que marcam o cotidiano escolar.

Uma prática ética na educação sexual considera que todos os estudantes possuem direito ao acesso a saberes que contribuam para o cuidado de si, a autonomia e a proteção contra violências. Não se trata de reforçar moralismos ou silenciar discussões, mas de promover informação de qualidade, orientada pelos direitos humanos, pela escuta e pela dignidade. O silêncio, como ressalta Foucault (1988), também é forma de discurso, pois regula o que pode ou não ser dito; logo, criar espaços de fala é fundamental para romper com lógicas de invisibilização e vulnerabilização.

Do ponto de vista crítico, é necessário problematizar as normas que naturalizam determinadas formas de viver o



corpo e a sexualidade. Foucault (1988) evidencia que a sexualidade é produzida por discursos sociais que controlam comportamentos e subjetividades, enquanto Butler (2019) argumenta que gênero não é atributo natural, mas efeito performativo das normas que regulam corpos, expressões e identidades.

Complementarmente, Louro (1997; 2000) destaca que a escola constitui um dos principais aparelhos de reprodução de discursos sobre gênero e sexualidade, produzindo distinções entre o “aceitável” e o “desviante”. Reconhecer isso é fundamental para que o professor não reforce estereótipos associados ao machismo, heteronormatividade, homofobia, lesbofobia, transfobia e capacitismo.

Uma prática transformadora, por sua vez, compreende a escola como espaço de criação de novos modos de ser e de existir. Quando professores e professoras desenvolvem uma educação sexual crítica, inclusiva e sensível à pluralidade, contribuem para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na equidade e na empatia. Essa transformação ocorre quando estudantes são estimulados a refletir, argumentar e expressar suas vivências, e quando as normas dominantes deixam de operar como únicas referências possíveis abrindo espaço para identidades dissidentes, saberes plurais e territorialidades afetivas diversas.

Assim, a docência em educação sexual e no combate aos preconceitos não deve ser vista como tarefa acessória, mas como parte integrante da formação integral dos sujeitos. Exige estudo, consciência política e responsabilidade ética, mas também oferece a possibilidade concreta de

A vibrant rainbow graphic with bands of red, orange, yellow, green, blue, and purple, curving from the top left corner towards the center of the page.

prevenir violências, ampliar horizontes e fortalecer o protagonismo juvenil.

Ao assumir essa perspectiva, o/a professor/a se posiciona como agente ético, crítico e transformador alguém que compreende, como Louro (2000), que gênero e sexualidade não são temas privados, mas dimensões pedagógicas; que reconhece com Butler (2019) que corpos e identidades são inteligibilidades por normas sociais; e que entende com Foucault (1988) que todo discurso é politicamente situado. É nessa articulação que a docência contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e humana.

REFERÊNCIAS

CASSIAVILLANI, T. P. Educação sexual: uma análise sobre leis, políticas e prescrições curriculares. **Educação em Revista**, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZbGGgt6VvqkKxjLGgcZRScv/> . SciELO

VICENTE, L. da S. **A educação sexual nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanços e retrocessos**. 2024. Preprint / artigo. Disponível: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/5559/10720/11286>. SciELO Preprints+1

MACHADO, H. D.; OLIVEIRA, C. B.; COSTA, M. O. *et al.* O discurso biológico na Base Nacional Comum Curricular: gênero e sexualidade no currículo de Ciências. **Diversidade & Educação**, 2024. Disponível: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/download/17846/11555/68480>. periodicos.furg.br

MAIA, M. F. G.; CARVALHO, M. E. P. Currículo narrativo em gênero e sexualidade no ensino de Biologia. **Linguagens, Educação & Sociedade**, 2024. Disponível: <https://educa.fcc.org.br/pdf/les/v28n58/2526-8449-les-28-58-5683.pdf>. Educa FCC

OLIVEIRA, J. da L. **Ensino de Biologia e educação em sexualidade**. 2021. Disponível: <https://www.revistas.uneb.br/revnupe/article/download/13157/9185/38836>. Revistas UNEB

RENBIO / SBEnBio. A disciplina Educação Sexual no currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **REnBio**, 2024. Disponível: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/1298>. renbio.org.br

VILELA, S. P. **A educação sexual em aulas de ciências e biologia: (relatório / 2023)**. Repositório IFG: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1757>. Repositório IFG

ANÁLISE PNLD. **A educação sexual nos livros didáticos de Biologia (PNLD 2018/2021)**. Disponível: <https://bdm.unb.br/handle/10483/29926>. Biblioteca Digital Discente

SILVA, L.; SCHWENDLER, S. Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades. **Revista Periódicus**, 2020. Disponível: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/30420>. Revista Contemporânea.

ALTMANN, Helena. **Políticas de gênero e sexualidade na escola**. São Paulo: Cortez, 2021.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MEYER, Dagmar. **Educação, gênero e a produção de desigualdades**. Porto Alegre: Penso, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 12. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ALVES, T. S. Diversidade sexual e de gênero na escola: perspectivas docentes e desafios contemporâneos. **Educação & Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 45-62, 2023.

CARVALHO, M. G. (Org.). **Educação Sexual e Diversidade de Gênero**: direitos, práticas e desafios. Recife: EdUFPE, 2023.

DOMINGUES, L. R. Letramento de gênero e sexualidade na formação docente: reflexões necessárias. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 31, n. 4, p. 98-117, 2024.

EDITORA CIENTÍFICA. **Diversidade sexual e de gênero**: abordagens multidisciplinares. Curitiba: Editora Científica, 2023.

MONTEIRO, S. S. (Org.). **Gênero, sexualidade e educação: interfaces políticas, sociais e culturais**. Salvador: EDUFBA, 2020.

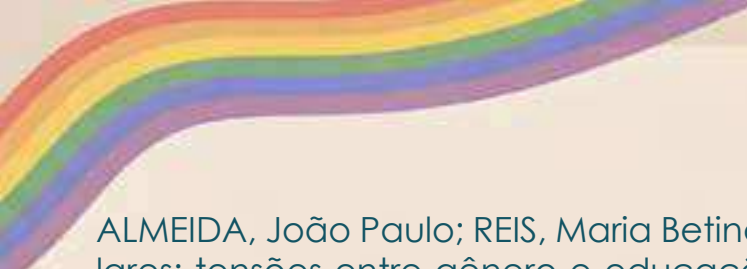
RIOS, R. R. Discursos docentes e identidades dissidentes: tensões e práticas no cotidiano escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 1, p. 112-130, 2022.

SANTOS, L. F.; MELO, P. R. Formação continuada de professores e diversidade sexual: desafios e avanços. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 19, n. 3, p. 233-248, 2024.

SANTOS, R. M.; ROCHA, P. R.; MEDEIROS, A. L. Diversidade de gênero e sexualidade na educação básica: o papel da formação docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 18, n. 38, p. 55-78, 2024.

SILVA, J. F. Resistências e discursos docentes sobre sexualidade no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-22, 2023.

SILVA, V. C. *et al.* Formação de professores e práticas inclusivas em gênero e sexualidade: um estudo de caso. **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 3, p. 88-108, 2024.



ALMEIDA, João Paulo; REIS, Maria Betina. Masculinidades docentes e práticas escolares: tensões entre gênero e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, n. 184, p. 233-257, 2022.

BARBOSA, Patrícia; MENDES, Larissa. Silêncios pedagógicos e políticas da não-fala: sexualidade e escola na contemporaneidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, n. 4, p. 1-20, 2021.

BORBA, Rodrigo. **Linguagens, gêneros e pedagogias da diversidade**. São Paulo: Parábola, 2020.

CARVALHO, Juliana; DIAS, Fernanda. Formação crítica e práticas docentes sobre diversidade sexual. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 1-18, 2022.

CIRQUEIRA, Marcelo; GONÇALVES, Thais. A relação entre discurso docente e práticas de Ensino de Ciências com enfoque em gênero. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 3, p. 511-528, 2020.

FERREIRA, Ana Paula; MORAIS, Célia. Instituições escolares e regulações da sexualidade: análise das práticas normativas. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, p. 145-168, 2023.

GOMES, Raquel; SANTOS, Daniel. "Neutralidade" docente e moralidade escolar: discursos que regulam o trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-24, 2021.

LOPES, André; CORRÊA, Juliana. Desinformação, tabus e ensino de sexualidade: impactos dos discursos docentes. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 27, p. 1-17, 2023.

MACIEL, Karolina. **Práticas docentes e diversidade sexual na escola pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

MARQUES, Luana; BATISTA, Heitor. Estudantes LGBTQIA+ em contextos escolares: percepções sobre acolhimento docente. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-15, 2021.

OLIVEIRA, Mônica; SILVA, Vitor. Trajetórias docentes e discursos sobre sexualidade: entre moralidades e pedagogias. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 1-25, 2023.

PENNA, Ana; GOMES, Patrícia. A produção de discursos docentes sobre diversidade sexual: entre políticas e cotidianos. **Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 48, p. 1-22, 2021.

PEREIRA, Lucas; VILELA, Denise. Análise crítica de livros didáticos e representações de gênero. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, p. 1-21, 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Educação, gênero e diversidade**: disputas e resistências no espaço escolar. São Luís: EDUFMA, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Discursos docentes e heteronormatividade: análise crítica das práticas escolares. **Revista Pedagogia Contemporânea**, São Luís, v. 7, n. 1, p. 45-63, 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Formação docente e sexualidades dissidentes: tensões políticas na escola contemporânea. **Educação & Crítica**, Salvador, v. 12, n. 2, p. 221-240, 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Corpos, políticas e discursos: educação sexual na contemporaneidade**. Fortaleza: EdUECE, 2024.

SANTOS, Karine; MELO, Renata. A formação continuada como espaço de enfrentamento das opressões de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 230-252, 2024.

SOUZA, Adriana; ANDRADE, Bianca. Influências religiosas no discurso docente sobre sexualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 32, n. 2, p. 125-150, 2023.

ARAUJO, M. F.; ROSSI, C. R.; TEIXEIRA, F. O saber-fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Portugal e Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2021.

CIRQUEIRA, N. S.; SANTANA, J. V. J.; PEREIRA, R. S. Formação docente e as relações de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARTINS, I. P.; BARBOSA, C. P.; DEFANI, M. A. A abordagem da educação sexual no ensino básico: uma revisão e relato de experiência. **Arquivos do Mudi**, 2024.

RIBEIRO, M.; DESIDÉRIO, R. Professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) e a formação para a educação sexual infantil: entraves e desafios. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 38, 2023.

SANTOS, T. Z.; ROCHA, L. D.; MEDEIROS, N. M. Formação de professores em gênero e sexualidade na educação básica: uma revisão integrativa. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 33, n. 2, 2024.

SILVA, C. L. da; JESUS, C. A. de; SILVA, J. M. *et al.* A educação sexual no contexto do ensino remoto: um estudo com professores. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 33, 2022.

SILVA, L. A.; OLIVEIRA, M.-E. B. Currículo, sexualidade e ação docente: desdobramentos discursivos e sentidos produzidos no contexto escolar. **Revista Espaço do Currículo**, 2020.

VICENTE, L. D. A. S. A educação sexual nas diferentes versões da BNCC: avanços e retrocessos. **Revista Diversidade e Educação**, 2024.

BARBOSA, L. S. A. **Educação sexual na infância e seu silenciamento na formação de professores**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/>.

BITENCOURT, I. P. **A sexualidade em livros didáticos de Ciências dos anos iniciais: uma análise crítica**. In: ENPEC, 2021. Anais [...]. Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_APRESENTACAO_EV185_MD1_ID7297_TB209_04102023204551.pdf.

CARVALHO, F. S. **A educação sexual como política escolar: resistências e silenciamentos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CARVALHO, J. P. A sexualidade silenciada no ambiente escolar e as contribuições da série Sex Education. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14276>.

EVARISTO, Conceição. Escrivência: a escrita de nós. **Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. DUARTE, Constância Lima, 2020.

FREITAS, Lilliane Miranda; CHAVES, Silvia Nogueira. Desnaturalizando os gêneros: uma análise dos discursos biológicos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 15, n. 3, p. 131-147, 2013.

JANNING, D. P. O silêncio como base: a sexualidade e gênero no material didático mato-grossense. **Diversidade e Educação**, v. 12, n. 2, 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/18143>.

LEITE, Vinicius Souza Magalhães; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Perspectivas

curriculares sobre a temática gênero e sexualidade no ensino de ciências e biologia: controvérsias no PCN e na BNCC?. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 28–47, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.61586. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/61586>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MELLO, E. A. de. O silenciamento da educação para a sexualidade na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Diversidade e Educação**, v. 11, n. 1, 2024.

NICOLINO, A. S. Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, 2018.

SOUZA, B. N. **O ocultamento da sexualidade nas bibliotecas escolares: entre o silêncio e a censura**. Monografia (Licenciatura em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

VICENTE, L. D. A. S. A educação sexual nas diferentes versões da BNCC: avanços e retrocessos. **Revista Diversidade e Educação**, v. 11, n. 2, 2024.

VIEIRA, M. C. C. Abordagem da sexualidade nos livros didáticos de Ciências do 8º ano: entre o biológico e o social. **Revista Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, 2024.

COELHO, C. C. S. **O corpo e a diversidade de gênero no ensino da Biologia**. UFMG, 2022.

DELVENTHAL, R. **Teaching the complexities of biological sex determination**. *Life Sciences Education*, 2025.

DRIESSEN, E. P. *et al.* **Biology Students with Queer Gender Identities**. *Life Sciences Education*, 2024.

NASCIMENTO, N. A. T. do. **Corpo, gênero e masculinidades no ensino de Ciências**. 2023.

OLIVEIRA, J. Ensino de Biologia e Educação em Sexualidade. **Revista da UNEB**, 2021.

SANTOS, J. C. O.; OLIVEIRA, A. L. M. Gênero, sexualidade e ensino de Biologia: o que pode um corpo estranho nos currículos de Biologia? **Revista Educação e Linguagens**, 2020.

SILVA, E. F.; SOUZA, E. J. Inter/transdisciplinaridade e Educação Sexual no ensino de Biologia. **Educação, Sociedade & Culturas**, 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2018.

DE CARVALHO, Fabiana Aparecida. Marcando passos, a (r) mando lutas: O (s) fe-

minismo (s) e outras “bio-logias” na compreensão dos gêneros e sexualidades. **Re- vista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 427-452, 2021.

FAUSTO-STERLING, Anne. Gender/sex, sexual orientation, and identity are in the body: How did they get there?. **The Journal of Sex Research**, v. 56, n. 4-5, p. 529-555, 2019.

LOURO, Guacira Louro. “**Currículo, gênero e sexualidade. O ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’**”. In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003

ALEXANDRE, Bruno do Prado. Gênero, Sexualidade e Educação: Desafios e Perspectivas. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 32. , 2024, Cuiabá/MT. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024 . p. 459-467. ISSN 2447-8776. DOI: <https://doi.org/10.5753/semiedu.2024.32699>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-85.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BUTLER, Judith P. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (organizadora). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero [recurso eletrônico]: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Jamille Pinheiro Dias.8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. (Coleção Sujeito & História).

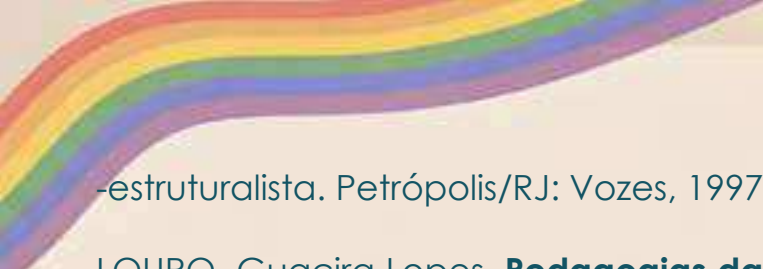
DARSIE, Camilo; SARAIVA, Eduardo Steindorf. Gênero e diversidade sexual na educação. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 1-6, 2016.

DE LIMA, Ana Carolina Alves; FELIX, Jeane; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. CONFUSÃO ENTRE GÊNERO E SEXO COMO RECURSO IDEOLÓGICO E DESEDUCATIVO NA FALA DE UMA POLÍTICA-PROFESSORA. **Diversidade e Educação**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 391–417, 2024. DOI: 10.14295/de.v10i2.14288. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14288>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. STUDIES AND RESEARCH ON EDUCATION, RACE, GENDER, AND SEXUAL DIVERSITY. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e275110, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-**



-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

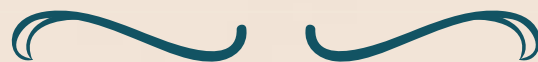
LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (organizadora). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, I. C. B.; ARAÚJO, E. C.; SANTANA, A. D. S.; MOURA, J. W. S.; RAMALHO, M. N. A.; ABREU, P. D. A violência de gênero perpetrada contra mulheres trans. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, n. 2, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0173>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-81.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Sexual health. Genebra**: WHO, 2017. Disponível em: http://www.who.int/topics/sexual_health/en/. Acesso em: 11 nov. 2025.

AUTORES



Aciria Nazaré Leite Sá

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Especialista em Microbiologia pela Faculdade Dom Alberto e pós-graduanda em Educação Especial Inclusiva pela UEMA. Licenciada em Ciências Biológicas pela UEMA, Campus Pinheiro (2023). Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA).

Jackson Ronie Sá da Silva

Bolsista Produtividade da FAPEMA. Professor Associado I do DBIO/CECEN/UEMA. Docente permanente no Doutorado RENOEN/UEMA, no PPGE/UEMA e no PROFEI/UNESP/UEMA. Doutor em Educação pela UNISINOS, com Pós-Doutorado em Educação pela UFRGS. Mestre em Saúde e Ambiente pela UFMA. Licenciado em Biologia, Química e Pedagogia; Bacharel em Farmácia-Bioquímica. Vencedor do Prêmio CAPES de Tese 2013 na área de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/CNPq/UEMA) desde 2009. Atua em Ensino de Ciências/Biologia, Saúde Coletiva, Sexualidade e Educação Sexual, com ênfase em Teoria Queer, Pós-Estruturalismo, Estudos Foucaultianos e Estudos Culturais.



