

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores

LÊDA BARRETO SANTOS REIS

GÊNERO E SEXUALIDADES NAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS NA
ESCOLA: ENTRETECIMENTOS COM AS PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO DE CIÊNCIAS

JEQUIÉ - BA

2025

LÊDA BARRETO SANTOS REIS

**GÊNERO E SEXUALIDADES NAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS NA
ESCOLA: ENTRETECIMENTOS COM AS PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO DE CIÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa 2: Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daniele Farias Freire Raic.

JEQUIÉ - BA

2025

R311g Reis, Lêda Barreto Santos

Gênero e sexualidades nas produções discursivas na escola: entretecimentos com as práticas docentes no ensino de Ciências / Lêda Barreto Santos Reis. - Jequié, 2025.

133f.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Daniele Farias Freire Raic

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Jequié, 2025.

Inclui referências. F. 129 - 131

1. Sexualidades. 2. Ensino-Aprendizagem. 3. Produções Discursivas. 4. Práticas Docentes. 5. Educação Científica. I. Raic, Daniele Farias Freire. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. III. Título.

CDD - 370.71

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Campus Universitário de Jequié/BA

Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GÊNERO E SEXUALIDADES NAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS NA
ESCOLA: ENTRETECIMENTOS COM AS PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO DE CIÊNCIAS**


Autora: Lêda Barreto Santos Reis

Orientadora: Daniele Farias Freire Raic

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por
Lêda Barreto Santos Reis e aprovado pela Comissão Julgadora.


Data: 15/10/2025

Assinatura do/a orientador/a


Documento assinado digitalmente
 DANIELE FARIAS FREIRE RAIC
Data: 16/10/2025 15:33:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Daniele Farias Freire Raic (Orientadora)

Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente
 MARCOS LOPES DE SOUZA
Data: 16/10/2025 10:18:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza
(Membro Interno/PPGECFP - UESB)

Documento assinado digitalmente
 ANA LUIZA SALGADO CUNHA
Data: 16/10/2025 14:33:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Luiza Salgado Cunha (Membro Externo/PPGED - UESB)

JEQUIÉ - BA

2025

A todos aqueles que caminham com coragem pelas incertezas do cotidiano, acreditando no valor de transformar sonhos improváveis em realidades possíveis. Dedico este trabalho a educadores que enxergam na ciência não apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma ferramenta de transformação, que inspira reflexões, questionamentos e atitudes comprometidas com um futuro mais justo e consciente para todos.

AGRADECIMENTOS

Minha presença neste espaço de saberes se dá, a todo instante, pela permissão de **Deus**. A Ele toda a minha gratidão, por me oportunizar crescer em meio a pessoas maravilhosas, que me ensinam constantemente.

Escrevo estas palavras com o intuito de agradecer, embora saiba que elas serão insuficientes para expressar e retribuir a todas e todos que me ajudaram, direta ou indiretamente, ao longo do mestrado, contribuindo para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Elevo meus pensamentos ao meu pai, **Darmir** (em memória), que sempre teve orgulho de seus filhos por serem batalhadores e felizes no que fazem. Ao meu marido, **Júnior** (em memória), que, mesmo ausente, me fortalece a seguir em frente e a cuidar do que temos de mais precioso: nossos filhos – e, agora, também, um neto. À minha mãe, **Helena**, por todo amor e apoio, sempre me fortalecendo na fé. Aos meus filhos, **Matheus** e **Monique**, por toda compreensão e incentivo: “Vai, minha mãe, você é muito capaz! A gente tá bem!”. Como Deus é maravilhoso!

Agradeço também aos meus irmãos, **Léa, Leide, Dário, Leila, Darmir Jr. e Eliana**. Em especial, ao meu irmão **Dácio**, que se tornou também uma figura paterna para mim – basta sua presença para que eu me sinta mais forte.

Minha gratidão **aos colegas** guerreiros que, mesmo diante de inúmeros desafios, com o apoio das famílias, dos amigos e da turma, sempre se reergueram. Cito aqui **Natã** e **José**, que me acolheram e me ensinaram que tudo é possível quando nos permitimos crescer. No final, tudo dá certo, como dizia o professor Paulo Marcelo – e como repetia José!

À minha amiga, Sandra Shibasaki, por todos os esclarecimentos, pela ajuda e pelo apoio durante esse processo.

À minha orientadora, **Daniele Raic**, agradeço profundamente pela orientação, confiança, dedicação, incentivo, apoio e, acima de tudo, pelo carinho, sabedoria, serenidade e paz que me transmitiu ao longo da construção deste trabalho.

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por me acolher. Sou grata às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) por compartilharem seus saberes e por me fazerem acreditar no poder da educação e das pesquisas brasileiras. Às funcionárias e aos funcionários desse programa, agradeço pela constante disposição em me ajudar, com o esclarecimento de dúvidas e questionamentos.

A todos que me ensinaram tanto e que contribuíram para a movimentação de saberes em minha vida: o meu mais sincero obrigada!

“Ensinar Ciências é mais do que decifrar fenômenos, é formar sujeitos que questionam o mundo e reconhecem, na diversidade dos corpos e existências, a própria complexidade da realidade que investigam” (Lêda Barreto Santos Reis).

RESUMO

Este estudo investiga de que maneira os discursos produzidos por docentes ao tratar de gênero e sexualidades no ensino de Ciências se constituem como “palavras de ordem” (Foucault, 1971) no cotidiano escolar. O interesse central recai sobre a forma como as práticas docentes podem (ou não) tensionar os discursos padrão e abrir espaço para essas reflexões no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada com professoras e estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Jaguaraquara, na Bahia. Por meio de uma abordagem qualitativa e inspirada pelos princípios de uma pesquisa participante, este estudo utiliza como instrumentos de pesquisa a observação participante das aulas de ciências, rodas de conversa com os estudantes e professoras e entrevistas semiestruturadas com as professoras. Embora parte da literatura aponte que práticas pedagógicas baseadas na escuta, no diálogo e na interdisciplinaridade tenham potencial para transformar o ensino de Ciências em um espaço de enfrentamento a estigmas e preconceitos, os dados analisados nesta investigação revelam que a implementação efetiva dessas práticas ainda encontra obstáculos significativos. As produções discursivas examinadas, longe de evidenciar uma valorização plena da diversidade, expõem silenciamentos, reproduções de normatividades e resistências à mudança. Diante disso, este trabalho reforça a urgência de políticas educacionais que reconheçam a escola como um espaço de afirmação de direitos, capazes de dialogar com as complexas demandas sociais da atualidade. No entanto, para que tais transformações sejam possíveis, é fundamental problematizar os próprios currículos escolares, ainda fortemente orientados por uma perspectiva centrada na biologia, que tende a limitar a compreensão da sexualidade e do corpo aos seus aspectos puramente anatômicos e funcionais; e por concepções restritas dos conteúdos de Ciências, que tendem a invisibilizar temas como gênero, sexualidade e diversidade. Além disso, quando os livros didáticos são utilizados como recurso pedagógico exclusivo ou predominante, há o risco de se reproduzirem discursos normativos e despolitizados, o que pode limitar o potencial crítico da prática docente.

Palavras-chave: Sexualidades; Ensino-Aprendizagem; Produções Discursivas; Práticas Docentes, Educação Científica.

ABSTRACT

This study investigates how the discourses produced by teachers when addressing gender and sexualities in science education function as “watchwords” (Foucault, 1971) within everyday school life. The central focus is on how teaching practices can either challenge or reinforce dominant discourses, and whether they create space for critical reflection within the school environment. The research was conducted with eighth-grade teachers and students at a public school in Jaguaquara, Bahia. Adopting a qualitative approach and drawing on the principles of participatory research, the study employed participant observation of science classes, discussion groups with students and teachers, and semi-structured interviews with the teachers. While some literature suggests that pedagogical practices grounded in listening, dialogue, and interdisciplinarity hold the potential to transform science education into a space for confronting stigma and prejudice, the findings of this study point to significant barriers to the effective implementation of such approaches. The discourses analyzed, rather than fully embracing diversity, reveal instances of silencing, the reproduction of normative frameworks, and resistance to change. These results challenge the assumption that simply adopting innovative pedagogical strategies is sufficient to drive structural transformation in this field. Although some literature suggests that pedagogical practices based on listening, dialogue, and interdisciplinarity have the potential to transform science teaching into a space for confronting stigma and prejudice, the data analyzed in this study reveal that the effective implementation of these practices still faces significant obstacles. The discursive productions examined, far from demonstrating a full appreciation of diversity, expose silencing, reproduction of normativity, and resistance to change. Therefore, this work reinforces the urgency of educational policies that recognize schools as spaces for the affirmation of rights, capable of engaging with today's complex social demands. However, for such transformations to be possible, it is essential to problematize school curricula themselves, which are still heavily guided by a biology-centric perspective, which tends to limit the understanding of sexuality and the body to their purely anatomical and functional aspects; and by restricted conceptions of science content, which tend to render topics such as gender, sexuality, and diversity invisible. Furthermore, when textbooks are used as the exclusive or predominant pedagogical resource, there is a risk of reproducing normative and depoliticized discourses, which can limit the critical potential of teaching practice.

Keywords: Sexualities; Teaching-Learning; Discursive Productions; Teaching Practices; Scientific Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Jaguaquara-BA.....	36
Figura 2 - Vista Panorâmica de Jaguaquara-BA	37
Figura 3 - Fachada da Escola Única Esperança.....	37
Figura 4 - Capa do livro Superação - Ciências.....	40
Figura 5 - Página do livro Superação - Ciências/8º ano	71
Figura 6 - Página do livro Superação - Ciências/8º ano	76
Figura 7 - Página do livro Superação - Ciências/8º ano	85
Figura 8 - Professora escrevendo anotações no quadro.....	88
Figura 9 - Página do livro Superação - Ciências/8º ano	89
Figura 10 - Página do livro Superação- Ciências/8º ano	91
Figura 11 - Roda de Conversa	94
Figura 12 - Roda de Conversa	94
Figura 13 - Roda de Conversa	95
Figura 14 - Roda de Conversa	95
Figura 15 - Imagens e suas percepções	97
Figura 16 - Imagem de Juliana Severo	98
Figura 17 - Imagem de Daniel Silva.....	98
Figura 18 - Imagem de Homem transgênero	99
Figura 19 - Imagem de Carol Duarte.....	99
Figura 20 - Imagem de Laverne Cox.....	101
Figura 21 - Imagem de Cezar Xavier, Raí Eufrásio e Giancarlo Spizzirri	103
Figura 22 - Imagem de Thammy Gretchen	104
Figura 23 - Capa do filme Billy Elliot.....	108

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Denúncias de casos de violência LGBTQIA+fobia	24
-----------------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação das professoras participantes da pesquisa.....	40
Quadro 2 - Alunos participantes da pesquisa em sala de aula.....	42
Quadro 3 - Alunos participantes da Roda de Conversa.....	42
Quadro 4 - Conceitos em referência a gênero (DICIO-dicionário on-line de português)	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer ou Questionadores, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não binários, dentre outros
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ObservaDH	Observatório Nacional dos Direitos Humanos
PPG ECFP	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - AS PRIMEIRAS EXPRESSÕES: NOTAS DE INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Palavras introdutórias: implicações com o objeto de estudo.....	16
1.2 Nas itinerâncias profissionais – refletindo o encontro com o objeto em estudo	18
1.3 Gênero e sexualidades na escola: problematizações e objetivos do estudo	22
SEÇÃO 2 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	28
2.1 A construção dos percursos investigativos	29
2.2 Abordagem metodológica	30
2.3 Lócus de pesquisa	35
2.4 Participantes da pesquisa.....	39
2.4.1 Docentes.....	39
2.4.2 Estudantes	40
2.5 Instrumentos de pesquisa.....	42
SEÇÃO 3 - GÊNERO E SEXUALIDADES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E DISCURSOS PRODUZIDOS.....	46
3.1 Percursos investigativos: uma jornada de aprendizagem e descoberta	48
3.2 O gênero como um conceito em constante evolução.....	48
3.3 Sexualidades: conceitos e expressões	55
3.4 “Sentimento de Ser”: gênero, sexualidades e educação em perspectiva	59
SEÇÃO 4 - A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	63
4.1 Entre silenciamentos e enunciações: discursos sobre gênero e sexualidade nas aulas de Ciências.....	64
4.2 As práticas docentes no ensino de Ciências.....	66
4.3 Entre conteúdos e condutas: como os discursos se constroem na sala de aula	68
4.4 Um olhar sobre a sala de aula e os saberes dos alunos em uma roda de conversa	93
4.4.1 Diálogos - Roda de conversa matutino e Roda de conversa vespertino.....	93
4.5 Ensinar com respeito: gênero e sexualidades sob a lente dos educadores entrevistados.....	113
SEÇÃO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
5.1 Fechamentos (in)conclusivos: o fim como convite à continuidade	125
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	132

SEÇÃO 1
AS PRIMEIRAS EXPRESSÕES: NOTAS DE INTRODUÇÃO



Histórias da Sexualidade – “Xipófagas Uterinas”, de Teresinha Soares (1968).

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrinhar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças (Louro, 2014, p. 59).

1.1 Palavras introdutórias: implicações com o objeto de estudo

Abro a introdução desta dissertação com a obra de Teresinha Soares; com ela, vou ao encontro de Louro para pensar sobre a força que a arte tem em nos fazer refletir sobre as questões da realidade, de fatos, de valores e de sentimentos, que são construídas ao longo da vida e são influenciadas por diversos fatores. Nos dois textos os nossos sentidos são aguçados às diversas formas de construção dos sujeitos [e de nós mesmos]. Nesse sentido, territorializo este estudo no campo das discussões em torno de gênero e sexualidades.

O primeiro movimento deste texto, em sua feitura, é uma desconstrução de mim mesma – um exercício de olhar para minha trajetória com honestidade e reconhecer os condicionamentos, certezas e silêncios/silenciamentos que me constituíram ao longo do tempo. A partir desse ponto, passo a tensionar a prática na escola, questionando seus métodos, discursos e posicionamentos que, muitas vezes, reproduzi sem perceber. Esse tensionamento não surge como uma negação do que fui, mas como um convite à transformação, ao reconhecimento das vozes que ficaram à margem e à construção de um espaço educativo mais aberto, justo e significativo.

A abordagem de questões relacionadas a gênero e sexualidades no ambiente escolar assume um papel cada vez mais necessário diante dos desafios da educação contemporânea. Com isso em mente, adentro neste estudo no intuito de compreender de que maneira os discursos produzidos por docentes ao tratar de gênero e sexualidades no ensino de Ciências se constituem como “palavras de ordem” no cotidiano escolar, com estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Acredito que educar é mais do que transmitir conteúdos – é ensinar/aprender a conviver, a respeitar e a cuidar do outro. Parto do pressuposto de que a escola, especialmente nas aulas de ciências, tem um papel essencial em abrir espaço para que os estudantes compreendam as questões de gênero e sexualidades não como tabu, mas como parte da diversidade humana. É nesse processo de escuta e aprendizado mútuo que se constrói uma educação mais sensível, justa e transformadora.

A questão de gênero e sexualidades há muito tempo vem se constituindo um incômodo para mim. Sempre me perguntei por que as crianças e jovens que se mostravam autênticos em sua forma de ser, diferentes do que é considerado “tradicional”¹, eram desrespeitados por familiares, professores e colegas, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

¹ Tradicional - aquilo que está ligado a tradições estabelecidas, caracterizando-se pela valorização do passado, pela continuidade de hábitos e normas culturais e pela resistência a mudanças rápidas ou rupturas com padrões considerados familiares ou legítimos.

Oriunda de uma família católica conservadora, nascida em Jaguaquara, no interior da Bahia, desde pequena recebi orientações no sentido de cumprir os mandamentos de Deus, com respeito e ajuda ao próximo, independentemente de sua cor, condição financeira ou modos de vida. No entanto, com o passar do tempo, percebia que esses valores, ensinados como universais, nem sempre eram aplicados à convivência com pessoas que expressavam identidades de gênero e sexualidades diversas. Essa contradição entre o discurso moral do cuidado e a prática excludente em relação às diferenças despertou em mim inquietações que, mais tarde, viriam a se transformar em objeto de estudo e compromisso ético-profissional.

Iniciei meus estudos aos cinco anos, com uma vizinha que, além de ensinar a “leitura e a escrita”, inculcava a obediência e a passividade, e assim sempre me vi no esforço de ser “boazinha”, para evitar punições físicas ou mesmo verbais. Eu quase não falava sobre isso em meu ambiente doméstico. Assumia todos aqueles “ensinamentos” como verdades. E, agora, olhando para tudo isso, pergunto: qual o sentido de manter esse silêncio? É preciso refletir criticamente sobre os discursos que nos moldaram/moldam e sobre as práticas que sustentam tantas desigualdades, mesmo quando travestidas de moral, fé ou tradição. Esse movimento de questionamento é também um ato de resistência.

Minha primeira experiência escolar se deu no Colégio Luzia Silva, aos seis anos. A escola era administrada pelas irmãs Imaculatinas, e a diretora era a irmã Lurdes, uma mulher rígida e temida por todos nós. Recorrentemente ela nos falava do amor ao próximo como princípio cristão. Como falar em amor ao próximo quando esse “amor” parece excluir justamente aqueles que fogem das normas de gênero e sexualidade hegemônicas? Essa contradição constantemente me incomodava.

Ao terminar o primário no Colégio Luzia Silva, que compreendia do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental, fui estudar no Colégio Pio XII, que oferecia desde o quinto ano até o ensino médio. Era o sonho de muitos estudar no Colégio Pio XII, uma escola de grande prestígio, onde não havia irmãs nos vigiando! No Pio XII permaneci até concluir o curso de magistério. Em 2002, após algumas poucas experiências na docência, fiz o concurso no município de Jaguaquara e me tornei professora efetiva.

No ano de 2003, comecei a ensinar no município, no Colégio Virgílio Pereira de Almeida, como contratada do estado. Ali minhas inquietações de aluna reverberaram na professora. Durante o período em que trabalhei nessa escola, muitas vezes ouvi comentários de alguns colegas: “Olha para a fulana, olha ali... parece um menino!”, “Olha o jeito que se veste, será que a família não vê isso?”, “Mas também, a mãe virou sapatona!”, “Jeitinho afeminado... aquele ali, a gente já sabe o que vai ser no futuro!”. Percebia que essas

professoras não se preocupavam com a felicidade ou o bem-estar das crianças, mas sim com a forma como elas deveriam se “comportar”, sempre dentro dos moldes tradicionais. Notei que o olhar rígido que outrora me educou numa escola altamente conservadora ainda estava presente nos discursos de professoras em tempo mais atuais. São olhares de julgamento, enquadramento e preconceitos que insistem em se manter. Esses discursos, que sempre me incomodaram, me levaram a realizar este estudo. Percebi a urgência de discutir as questões de gênero e sexualidades no ambiente escolar não apenas como temas transversais, mas como elementos fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva e ética².

O tema proposto aqui não me deixa totalmente à vontade, pois, como mencionei anteriormente, precisei vencer, antes de tudo, a mim mesma para realizar esse deslocamento e reconhecer, nessas pessoas, aquilo que minha formação anterior não me permitia enxergar. No entanto, essa reflexão se torna indispensável, porque é preciso romper com o que aprendi até então, quebrando uma rede de discursos que ainda se sustentam em preconceitos diante do que é considerado diferente. Acredito que, independentemente do gênero, das sexualidades ou de quaisquer formas de ser e estar no mundo, compete a todos assegurar o respeito mútuo e a convivência baseada na garantia de direitos. Em uma sociedade democrática, como a que pretendemos construir, não é admissível que determinadas identidades sejam colocadas à margem por não corresponderem às normas dominantes. Respeitar as diferenças não deve ser visto como concessão, mas como princípio ético fundamental para a construção de relações mais justas e igualitárias.

1.2 Nas itinerâncias profissionais – refletindo o encontro com o objeto em estudo

As questões de gêneros e sexualidades somam séculos de lutas. Atualmente a emergência de grupos marginalizados que vêm reivindicando seus direitos ou buscando ressignificá-los deixa visíveis os enfrentamentos dos preconceitos, das inúmeras formas de discriminação e de exclusão em diversos espaços sociais, inclusive na escola. Quando tratamos dessas questões os desafios se avolumam, haja vista encontrar discursos conservadores que insistem em permanecer e dissuadir a emergência de uma agenda de enfrentamentos sociais em defesa dos grupos minoritários³ historicamente marginalizados.

² Ética - conjunto de valores e princípios que guiam nossas ações e decisões, ajudando a viver e conviver de maneira respeitosa, responsável e justa com os outros.

³ A expressão “minoritários” não se refere à quantidade numérica, mas trata-se de uma atribuição valorativa que é imputada a um determinado grupo a partir da ótica dominante.

Quando relacionamos essa temática com o ensino de Ciências, percebemos que essa discussão se mostra de grande importância, não apenas pela ampliação de conhecimentos na área, mas, também, para a formação de pessoas mais éticas. Afinar os nossos sentidos com essa agenda social pode promover o respeito aos limites e consentimentos, que são elementos fundamentais na prevenção das diversas formas de violência de gênero e sexualidades.

Ao longo dos anos, no ambiente escolar, frequentemente encontramos crianças e jovens que provêm de famílias homoafetivas, assim como aqueles provenientes de lares heterossexuais, que são frequentemente vistos como “diferentes” em relação ao que é considerado “normal”. Muitas vezes, isso se manifesta em meninas que se comportam de maneira mais masculinizada ou meninos que não se enquadram nos estereótipos de “homem”.

Como professora e coordenadora pedagógica, em minhas vivências profissionais, pude acompanhar a negação dos educadores em discutir as questões relacionadas a gênero e sexualidades no cotidiano da escola. Pude perceber, ainda, a grande dificuldade em falar e tratar sobre o tema aqui proposto, tanto de maneira informal, em uma escuta sensível com alunos e professoras, quanto nos contextos de ensino. Percebo que o primeiro ponto de embate pode decorrer de ausência de uma formação adequada ou mesmo de narrativas neoconservadoras dos últimos anos.

Ao trabalhar em uma escola estadual no município de Jaguaquara entre os anos de 2002 e 2005, com alunos do 8º ano, por diversas vezes pude ouvi-los em situações de grandes conflitos pessoais. Em minhas escutas fui marcada, sobretudo, por duas narrativas. A primeira, de uma aluna que havia engravidado e, além de não ter condições de assumir a gravidez, não sabia quem era o pai da criança. Vi, naquele momento, uma adolescente “perdida”, com a intenção de interromper a gravidez. Somado a isso, ela ainda enfrentava o medo de seus pais expulsá-la de casa e de não saber como conseguiria se sustentar, já que não teria para onde ir, considerando que sua família tinha vindo da zona rural e moravam há pouco tempo na cidade. A segunda narrativa, a que me fez despertar para a diversidade de gênero e sexualidades na escola, veio de um aluno homossexual que tinha muito medo de conversar com a família, sob o risco de punição física e econômica. Histórias de vida dessa amplitude povoam o cotidiano das escolas e, muitas vezes, passam despercebidas ou silenciadas, diante de nossa ignorância ou mesmo negligência educativa.

São muitos os acontecimentos que me levam a refletir sobre a educação como uma prática que exige a problematização das tessituras sociais. Nesse sentido, a escola deve se reconhecer como um espaço de diálogo e debate, capaz de acolher diferentes perspectivas e promover o pensamento crítico. Mais do que transmitir conteúdos, ela precisa assumir seu

papel na formação de sujeitos conscientes, capazes de questionar as estruturas sociais que os cercam. Como afirma Freire (1996, p. 43), “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, o que implica transformar a escola em um lugar vivo, ético e politicamente engajado com a realidade de seus(as) educandos(as). Assim, trata-se de reconhecer as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano escolar – como gênero, raça, sexualidades e classe.

Duas histórias, uma envolvendo a construção de gênero e outra relacionada a sexualidades, entrelaçam-se de forma significativa, revelando como essas dimensões estão profundamente conectadas na vivência de adolescentes. Embora tratem de temáticas distintas, gênero e sexualidades não se apresentam de formas isoladas no cotidiano escolar. Pelo contrário, nas falas e comportamentos dos(as) adolescentes, é comum que essas questões surjam de maneira interdependente, evidenciando como ambas fazem parte da construção identitária durante essa fase da vida. A adolescência é um período marcado por intensas transformações físicas, emocionais e sociais. É também uma etapa de descobertas e afirmações, em que os sujeitos começam a explorar e questionar os padrões normativos impostos pela sociedade. Nesse processo, a construção de gênero – compreendida como um conjunto de normas e expectativas socialmente construídas sobre o que é ser “homem”, “mulher” ou qualquer outra identidade de gênero (Butler, 1990; Louro, 1997) – caminha lado a lado com a descoberta da sexualidade e com a forma como cada indivíduo se reconhece e se posiciona afetiva e sexualmente.

No ambiente escolar, essas experiências se manifestam de maneira evidente, seja nas conversas informais, nas interações interpessoais ou mesmo nas atitudes diante das normas e expectativas sociais. Gênero e sexualidades, portanto, não são apenas temas de debate, mas elementos constitutivos da vivência juvenil e da formação subjetiva dos(as) estudantes. Nesse contexto, a interseccionalidade se afirma como uma ferramenta analítica fundamental para refletirmos sobre as relações sociais envolvendo gênero e sexualidades, especialmente ao observarmos que, no cotidiano escolar, esses dois conceitos estão interligados. As pessoas são frequentemente afetadas por múltiplas formas de discriminação simultaneamente, e essas formas se relacionam e se reforçam mutuamente – como é o caso das questões de gênero e sexualidades (Crenshaw, 2002). Segundo Crenshaw, a interseccionalidade é:

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a

interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 140).

Crenshaw também explica que esses eixos são distintos e não se confundem: por exemplo, o racismo é diferente do patriarcalismo, que, por sua vez, é distinto da opressão de classe. No entanto, esses sistemas podem se interligar, criando complexas intersecções nas quais dois, três ou mais eixos se cruzam – como acontece com as questões de gênero e sexualidades.

Sempre que nos propomos a refletir sobre gênero e sexualidades, é quase inevitável nos depararmos com a ideia de que diferentes formas de opressão não atuam isoladamente. A intersecção entre fatores como racismo, sexismo, desigualdade econômica, homofobia, entre outros, molda realidades complexas e distintas, gerando experiências de exclusão que não podem ser entendidas de forma separada. Essa perspectiva nos convida a observar como essas opressões se articulam e se reforçam mutuamente no cotidiano das pessoas, exigindo um olhar mais sensível e crítico para os contextos sociais. Em meio a essas camadas de desigualdade, torna-se essencial pensar estratégias que enfrentem essas exclusões de forma integrada e coerente, considerando sempre a diversidade das vivências e a complexidade do mundo em que estamos inseridos.

Ao adotarmos uma perspectiva interseccional, reconhecemos que a escola é atravessada por diferentes marcadores sociais – como gênero, sexualidades, raça, classe, entre outros – e que esses marcadores operam conjuntamente na produção de desigualdades. Assim, pensar as vivências adolescentes exige uma escuta sensível e crítica que considere não apenas as normas de gênero e sexualidades, mas também os contextos culturais e sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Entretanto, neste texto, embora assumamos os marcadores, nos deteremos nos marcadores de gênero e sexualidades e seguimos reconhecendo que essas interconexões entre as diferentes formas de opressão permitem vislumbrar a construção de uma sociedade mais justa para todos.

As questões de gênero e sexualidades devem estar presentes entre as inúmeras questões sociais que existem e que necessitam de uma abordagem sensível, mas, ao mesmo tempo, crítica, com o objetivo de fomentar o direito da pessoa humana em suas diversidades. Como nos assegura a Constituição Federal, em seus artigos 3º, inciso IV, e 5º, respectivamente:

[...] constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

quaisquer outras formas de discriminação. [...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (Brasil, 2012, p. 12 -13).

Embora o direito à diferença seja garantido por lei, no caminhar de minha docência, por meio das vivências e dos espaços galgados em minhas itinerâncias, percebo a maneira como muitas crianças e jovens continuam sendo desrespeitados nos diversos ambientes sociais, aqui com destaque para a escola. A exemplo disso, nas aulas de ciências, quando trabalhava os conteúdos de anatomia do corpo humano, ao me reportar aos órgãos genitais feminino e masculino, percebia os constrangimentos, xingamentos, palavras ofensivas, chacotas, e até mesmo nomes vulgares que muitos estudantes pronunciavam. Percebia também que os meninos apontavam para os colegas e falavam frases do tipo “Tá vendo fulano, isso aí que é fruta boa” quando falava do órgão sexual feminino, sugerindo, inclusive, a objetificação do corpo das meninas. Ao conversar com outras professoras sobre o ocorrido, diziam já ter passado por isso, naturalizando a situação. Diante disso, os discursos sexistas, machistas e homofóbicos parecem ganhar abrigo mesmo nos ambientes de formação em que tais enunciações precisam ser amplamente problematizadas e ressignificadas. É nesse cenário que emerge a intenção deste estudo e em direção ao qual me debruçarei com maior profundidade.

Gênero e sexualidades são conceitos complexos e interligados, mas, frequentemente, apresentados de forma reducionista em definições. Daí meu interesse em olhar para as práticas docentes no ensino de ciências, já que essa é a disciplina escolar que tem como conteúdo temas que envolvem o corpo humano e suas relações com o mundo. Entretanto, para entendermos a amplitude e a interseccionalidade desses conceitos, é crucial analisar criticamente as definições existentes e seus recortes. Penso que devemos também tornar os temas de Gênero e Sexualidades um assunto que deve percutir em todo o espaço escolar e que através do trabalho coletivo essa temática deve ser constante neste ambiente para que se torne um tema menos hostil.

1.3 Gênero e sexualidades na escola: problematizações e objetivos do estudo

Promover reflexões sobre gênero e sexualidades que abranjam diversos aspectos é fundamental para capacitar os indivíduos no que tange a sua saúde sexual. Além disso, é um passo importante para construir uma sociedade mais inclusiva, em que todos possam se expressar livremente, independentemente de sua identidade de gênero ou sexualidades.

Como já afirmei até aqui, os temas de gênero e sexualidades ainda são motivos de muitas críticas, tanto de professores(as) quanto de alunos(as). Ressalto e assumo como pressuposto deste trabalho as considerações de Vianna e Unbehaum (2006) sobre a inclusão das pautas de gênero na educação (e eu as perspetivo também quando se trata das sexualidades). Para as autoras,

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente com demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais (Vianna; Unbehaum, 2006, p. 425).

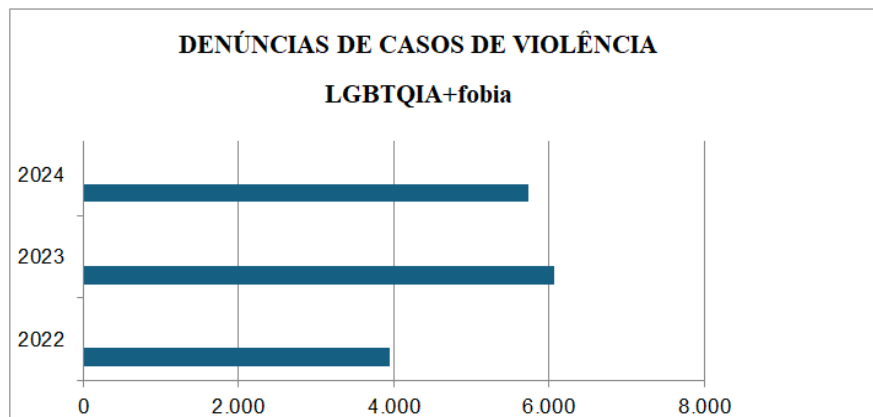
Precisamos reconhecer a necessidade de se trabalhar gênero e sexualidades para que possamos avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, nesse sentido, precisamos tensionar os currículos escolares a fim de caminharem na garantia do direito individual de ser e de existir, forjando práticas discursivas capazes de enfrentar os diversos tipos de violência que os grupos marginalizados vêm sofrendo recorrentemente.

Quando as professoras e estudantes expressam explícita ou implicitamente seus preconceitos, eles podem contribuir para que essas crianças e esses adolescentes se sintam inseguros e discriminados, deixando-os vulneráveis aos próprios discursos. As estatísticas sobre feminicídio e homofobia divulgadas através do *Dossiê Violência contra as Mulheres*⁴, do Instituto Patrícia Galvão (2024), apresentam um quadro alarmante e complexo, revelando profundas desigualdades sociais e a necessidade urgente de ações para combater esses crimes. Em muitos países, os números de feminicídios têm aumentado significativamente, demonstrando um padrão global preocupante. A maioria das vítimas são mulheres jovens, negras e com baixa escolaridade, evidenciando a interseccionalidade da violência de gênero com outras formas de opressão. Os dados adiante mostram uma forte correlação entre os feminicídios e a cultura machista, que naturaliza a violência contra a mulher e atribui a ela a responsabilidade pelos atos de seus parceiros.

⁴ O *Dossiê Violência contra as Mulheres* é um dossiê digital feito para contribuir com a divulgação de informações e o debate sobre a violência contra as mulheres. Conta com um banco de fontes de especialistas e também com um banco de pesquisas que reúne dados e estudos atuais sobre a violência de gênero no Brasil. O dossiê também dispõe de uma seção de conteúdos especiais, que compilam informações, dados e análises sobre violência de gênero na internet, violência doméstica e familiar, violência contra mulheres lésbicas, bis e trans, LGBTIfobia, entre outros.

Quando direcionamos nosso olhar para as questões de orientação sexual, as denúncias de casos de LGBTQIA+fobia nos últimos anos, segundo dados do Disque 100, serviço do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDHC) que documenta violações de direitos humanos, apontam que 5.741 casos foram registrados até setembro de 2024. No ano anterior, foram feitas 6.070 denúncias, 2.122 a mais que em 2022, quando o número foi de 3.948 (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Denúncias de casos de violência LGBTQIA+fobia



Fonte: Elaboração própria.

Os registros de violência estão predominantemente associados a homens gays, embora as pessoas transexuais e travestis sejam as principais vítimas de agressão. Em relação ao perfil dos denunciadores, a maioria dos registros de LGBTQIA+fobia é feita por homens gays brancos, entre 20 e 40 anos. Por outro lado, de acordo com outros relatórios (ObservaDH e o ANTRA, 2023), a maioria das vítimas de violência no Brasil são mulheres trans e travestis. No entanto, muitas dessas pessoas não se enxergam no papel de cidadãs que podem reivindicar seus direitos, pois estão habituadas a uma vida de exclusão e opressão. Conforme o Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH), também do MDHC, 11.120 pessoas LGBTQIA+ foram vítimas de algum tipo de agressão devido à orientação sexual ou à identidade de gênero em 2022. As pessoas transexuais e travestis correspondem à maioria dos casos, representando 38,5%. Os tipos de violência mais prevalentes são: física (7.792 casos), psicológica (3.402 casos) e sexual (3.669 casos).

Ainda de acordo com o Relatório Sobre Violência Homofóbica no Brasil (SDH, 2023), os crimes motivados por homofobia, incluindo assassinatos, agressões físicas e psicológicas, são frequentes em diversas partes do mundo. Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer ou Questionadores, Intersexuais, Assexuais/LGBTQIA+ são as

principais vítimas desses crimes, especialmente travestis e mulheres trans. A homofobia é alimentada por um sistema de opressão que marginaliza e discrimina pessoas LGBTQIA+, criando um ambiente propício à violência; e muitos crimes de ódio motivados por homofobia ficam impunes, o que reforça a sensação de insegurança e vulnerabilidade da comunidade LGBTQIA+.

Os dados apresentados nesse trabalho demonstram que a violência contra mulheres e pessoas LGBTQIA+ é um problema sistêmico, enraizado em desigualdades sociais, culturais e históricas. As estatísticas sobre feminicídio e homofobia revelam um quadro alarmante e exigem uma ação urgente de todos nós para construir um mundo mais justo. As discussões curriculares nesse contexto ganham centralidade, podendo oferecer um espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos e a promoção de respeito à diversidade. Ao (re)significar esses conceitos, educamos para uma sociedade mais justa e igualitária, combatendo a violência e a discriminação.

Eu, de cá, me pergunto: como não tratar dessas questões quando se fala do corpo humano em sala de aula? Não vejo como separar o corpo de suas práticas sociais e culturais, especialmente em uma sociedade sexista e violenta como a nossa tem se apresentado.

O que se (re)afirma ou se admite normalizado sobre o que é “mulher” ou “homem” leva-nos às problematizações dos discursos produzidos e também compartilhados no ambiente escolar a fim de produzirmos sentidos e enunciados, afinal

[...] não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma 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 do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 1997, p. 100).

Tomamos Foucault como nossa referência por assumirmos que os discursos são produzidos social e historicamente, cujas significações são, também, relações de poder. Essas questões aqui sucintamente apresentadas nos instigam a tentar compreender as formas que as produções discursivas que surgem das práticas docentes vão se constituindo em “palavras de ordem” em torno das questões de gênero e sexualidades nas práticas sociais.

Do exposto, nosso objetivo com essa pesquisa é compreender em que medida as produções discursivas que emergem das práticas docentes em torno das questões de gênero e

sexualidades no ensino de ciências se constituem em “palavras de ordem” no cotidiano escolar.

Para orientar a pesquisa trazemos como objetivos específicos:

- identificar nas práticas docentes durante o ensino de ciências os discursos produzidos e praticados em torno de gênero e das sexualidades;
- analisar as ressonâncias dos discursos produzidos em torno dos temas gênero e sexualidades durante o ensino de ciências na constituição de “palavras de ordem” praticadas socialmente pelos estudantes.

A complexa intersecção entre produções discursivas, práticas docentes, gênero e sexualidades no ensino de ciências exige uma análise profunda e crítica. Essa problematização busca desvendar como tais discursos se configuram como “palavras de ordem” nas práticas sociais dos(as) estudantes, moldando suas percepções e visões de mundo.

Quanto à metodologia, apoiamo-nos em uma abordagem qualitativa e, seguindo as reflexões de Galeffi (2009), priorizamos a interpretação dos conhecimentos humanos em sua complexidade e natureza subjetiva. Adotamos como inspiração a pesquisa participante e, embora não a assumamos como método deste estudo, dela nos apropriamos de seus princípios a fim de que seja possível aos participantes refletirem criticamente sobre suas próprias práticas, promovendo mudanças a partir dessa reflexão. O caráter colaborativo e a interação contínua entre a pesquisadora e os participantes favoreceram uma compreensão mais aprofundada e situada dos fenômenos investigados. Na condução desse foram realizadas observações das aulas de ciências nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, realização de rodas de conversa com estudantes e professoras e entrevistas semiestruturadas com as professoras desta área, além do diálogo constante com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Entendemos que o lugar da pesquisadora não é neutro nem externo ao campo de estudo; pelo contrário, sua escuta atenta, suas intervenções pedagógicas e suas próprias inquietações são partes constitutivas do processo de investigação. Assim, a pesquisa se constrói em movimento, alimentada por experiências vividas, trocas afetivas e reflexões compartilhadas, o que permite compreender as dinâmicas escolares não apenas como objetos de análise, mas como espaços de transformação coletiva.

Assim como os artistas que expõem suas obras, rompendo silêncios e provocando releituras, esta dissertação está organizada em cinco seções. Cada uma delas se inicia com uma imagem e uma citação, utilizadas intencionalmente como estratégias de aproximação e

enriquecimento do conteúdo. A imagem, longe de ocupar uma função meramente estética, é compreendida aqui como texto – um discurso visual que fala, emociona, interpela e amplia sentidos. Sua existência não apenas torna o texto visualmente mais atrativo, mas cria um ambiente sensível que favorece conexões afetivas e reflexivas com os temas abordados. Da mesma forma, a citação que antecede cada seção atua como provocação inicial, operando como ponto de partida para a contextualização e aprofundamento dos conteúdos que se seguem. As imagens e as palavras, portanto, se articulam como linguagens complementares, que convidam o(a) leitor(a) a mergulhar em uma experiência de leitura mais densa, plural e sensível.

A seção 1, **As primeiras expressões: notas de introdução**, descreve toda a trajetória da pesquisa desenvolvida. A seção 2, **Trajetória Metodológica da Pesquisa**, expõe a metodologia utilizada no estudo, detalhando seus procedimentos. A seção 3, **Gênero e sexualidades: perspectivas teóricas e discursos produzidos**, apresenta um levantamento da literatura especializada, em busca da compreensão das variadas abordagens sobre o tema e dos discursos em torno de gênero e sexualidades. Na seção 4, **A prática docente e o ensino de ciências**, encontram-se os discursos produzidos em torno dos temas gênero e sexualidades durante o ensino de ciências na constituição de “palavras de ordem” praticadas socialmente pelos estudantes. Por fim, a seção 5: **Considerações Finais**, trata das considerações e reflexões sobre as implicações da pesquisa quanto às questões de gênero e sexualidades na sala de aula, no ensino de ciências.

2.1 A construção dos percursos investigativos

O que me motivou a incluir a arte neste trabalho foi perceber como ela nos ajuda a acessar, com mais profundidade, os sentimentos, as emoções e as sensações de outras pessoas. A arte tem o poder de traduzir o que, muitas vezes, as palavras não alcançam. Busquei conectar essa perspectiva à figura da pintora mexicana Frida Kahlo, que me inspira profundamente. Frida foi uma defensora dos direitos das mulheres e se tornou um ícone do feminismo. Recusou-se a se submeter aos padrões de beleza “conservadora” e às expectativas sociais de sua época. Por meio de sua arte, expressou dores físicas e emocionais, refletiu sobre identidade, gênero, política, injustiças e sobre suas vivências mais íntimas. Sua obra é um grito visual que desafia preconceitos e inspira, até hoje, gerações de artistas e pensadoras. Ao trazer sua imagem e legado para este trabalho, proponho um diálogo entre arte, educação e subjetividade, reconhecendo o potencial transformador que há na expressão estética e no encontro sensível com o outro.

Preferi pensar na ambiguidade da ciência e da própria arte, ao incorporá-las neste trabalho. Da obra de Hannah Höch, que provoca reflexões sobre sexualidade e os papéis de gênero, inspiro-me nas possibilidades que desafiam os valores culturais pautados pela racionalidade. Do poema de Fernando Pessoa acolho o convite para refletir sobre a relação entre a ciência e a arte, e sobre como essas dimensões podem se complementar ou se tensionar ao longo do percurso metodológico desta dissertação, contribuindo para alcançar os objetivos propostos.

Definir a trajetória metodológica de uma pesquisa é um dos momentos mais desafiadores para o pesquisador, pois trata-se do caminho que será percorrido para responder às perguntas de pesquisa e atingir os objetivos. Ao seguir um caminho metodológico bem definido, o pesquisador amplia a confiabilidade dos resultados obtidos, torna mais transparente o processo de pesquisa e facilita a compreensão dos resultados por outros pesquisadores. Ao definir cuidadosamente cada etapa do processo, o pesquisador aumenta as chances de obter resultados relevantes e significativos.

Em consonância com Freire (1996, p. 29), na obra *Pedagogia da Autonomia*, “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, assim, faço uso dessa ideia por considerá-la uma síntese profunda da relação indissociável entre pesquisa, ação, educação e transformação social. Embora Paulo Freire não trate diretamente da pesquisa acadêmica em educação, sua compreensão de pesquisa nos ajuda a pensar na

indissociabilidade entre teoria e prática, uma vez que rompe com a dicotomia conservadora entre teoria e prática, propõe uma pesquisa que se integra à ação, na qual a observação crítica da realidade é o ponto de partida para a intervenção.

2.2 Abordagem metodológica

Na busca por compreender as produções discursivas que emergem das práticas docentes em torno das questões de gênero e sexualidades no ensino de ciências e como tais práticas podem se constituir em “palavras de ordem” nas práticas sociais dos(as) estudantes nos anos finais do ensino fundamental, por meio de metodologias, diálogos e debates colocome em movimentos intensos de refletir sobre a minha própria prática. O estudo das questões de gênero e sexualidades é fundamental no contexto educacional por sua capacidade de desestabilizar normas dominantes que naturalizam desigualdades e silenciamentos. Abordar esses temas de forma crítica e respeitosa contribui não apenas para ampliar a compreensão sobre os diferentes modos de ser e estar no mundo, mas também para promover a autonomia corporal, a liberdade de expressão identitária e a construção de relações mais éticas e igualitárias.

Ao nos propormos estudar temas que requeiram sensibilidade ética e estética, nos aproximamos da pesquisa qualitativa e, ao mesmo tempo, das contribuições de Galeffi (2009), para quem essa abordagem de pesquisa possui perspectivas de busca da compreensão dos fenômenos a partir da visão dos sujeitos envolvidos, mediante a valorização de suas experiências e vivências, integração dos diferentes conhecimentos e concepção a fim de compreender a complexidade dos fenômenos sociais, reconhecendo a diversidade de pensamentos e experiências humanas, buscando ouvir as vozes dos diferentes sujeitos sociais, valorizando suas particularidades. Galeffi (2009), então, se refere a

[...] momentos de totalização de todos os níveis de constituição da experiência e que têm como seu campo experimental a percepção mesma de uma ciência qualitativa articulada como *corpus* metodológico a serviço da transformação humana qualificada. Uma transformação que implica em uma ciência do agir e do comportamento propriamente humano em toda sua extensão e diversidade matricial. (Galeffi, 2009, p. 16).

A pesquisa qualitativa é muito mais que uma simples coleta de dados. É também um processo criativo que busca interpretar e compreender a complexidade da experiência humana em seu contexto natural. O(a) pesquisador(a) é um(a) agente ativo(a) na construção do

conhecimento, utilizando sua intuição e experiência para interpretar informações e construir significados, ao compreender os fenômenos em seu contexto específico, considerando as relações sociais. A pesquisa qualitativa, segundo Galeff (2009), é uma ferramenta poderosa que nos permite ir além dos números e das estatísticas, tendo em vista compreender os significados que as pessoas atribuem às suas vidas.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador não é um observador externo e neutro, mas está implicado no processo investigativo, influenciando e sendo influenciado pela realidade pesquisada. Por isso, participa ativamente da construção do conhecimento, ao assumir um papel simultâneo de sujeito que investiga e sujeito implicado na pesquisa. O campo experimental, aqui, é utilizado para produzir informações. Nesse tipo de abordagem preocupamo-nos com questões da realidade que não podem ser quantificadas, mas que podem ser compreendidas e talvez explicadas.

Pesquisar é um exercício coletivo: acontece com as pessoas, com o outro, com os sujeitos sociais, com a cultura, as circunstâncias, a temporalidade e com os atores sociais. Nesse sentido, nos colocamos no lugar das vivências, das experiências e das aprendizagens no processo formacional, em que vamos nos constituindo pesquisadores.

Como aponta Galeffi (2009),

Assim, é em nós mesmos que haveremos de buscar primeiro a natureza do conhecimento humano, e isso segundo nossos próprios limites corporais e mentais, perceptuais e conceituais, sempre necessariamente determinados e agenciados em algum momento da história da espécie humana, por meio de indivíduos criadores e/ou indivíduos destruidores (Galeffi, 2009, p. 22).

O pesquisador se depara com as regularidades, mas também com os paradoxos, as ambiguidades, os conflitos e as complexidades dos fenômenos sociais. Deve haver uma postura de compreensão desta pesquisa por se tratar de vidas humanas, com um conteúdo social que exige uma postura de estar aberto a outras perspectivas ou outras possibilidades de se colocar no lugar do outro, de fazer a suspensão de seus preconceitos, de possibilitar suas próprias críticas, suas experiências de experimentar o racional, a intercríticidade. Essa densidade em profundidade, que articula tanto teorias e impérios e sobretudo um olhar sobre o outro, tenta compreender na perspectiva do outro e, assim, lidar com os diferentes.

Para Galeffi (2009),

É preciso, pois, deixar o fluir das coisas mesmas o caminho de nossas vidas. Quer dizer, agir com arte na totalidade de nossas vidas e fazer delas obras de arte. E a obra de arte é como o desabrochar de uma flor: um acontecimento efêmero da vida em si

mesma. Eis o *imageamento* do rigor na pesquisa quantitativa: o enamoramento incorrigível pelo conhecimento em si mesmo, na consciência de que, como o desabrochar de uma flor, todo aparecer fulgurante se recolhe no desaparecer simplesmente (Galeffi, 2009, p. 43).

As temáticas de gênero e sexualidades no ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental requerem uma metodologia de pesquisa que tenha compreensão das particularidades dos(as) estudantes. Na abordagem fenomenológica transdisciplinar, proposta por Galeffi (2009), passa pela condição de compreender a compreensão, algo inerente à própria condição humana; além disso, essa compreensão se torna um exercício prioritário de qualquer pesquisador(a) que faz opção pela pesquisa qualitativa. Esta compreensão é uma atividade intrínseca à própria existência e, como tal, ela é uma ação, conseqüentemente pertence ao âmbito da alteração e da concretude do ser. Compreender significa aprender em conjunto, aprender a criar relações, aprender a conjugar, relacionar os elementos tanto do espaço, do tempo, do cultural quanto do campo histórico.

Deste modo, diante da problemática enfatizada, com a abordagem qualitativa é possível explorar em profundidade as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em estudo, em que:

O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (Lüdke; André, 2011, p. 11-12).

Trata-se de optar por uma perspectiva metodológica que considere as complexidades, contradições e subjetividades que atravessam o espaço escolar. Nesse movimento, fui me aproximando da pesquisa participante, compreendida como uma abordagem que rompe com a dicotomia entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, ao valorizar o saber construído coletivamente e o envolvimento direto da pesquisadora no campo investigado.

Conforme Brandão (2007) e Thiollent (2011), a pesquisa participante é um processo dialógico e transformador, no qual investigação e ação caminham juntas, e o conhecimento emerge da escuta, da troca e da participação ativa dos envolvidos, de maneira que o ato de pesquisar é, também, um ato pedagógico e político, pois reconhece os sujeitos como agentes de sua própria história, capazes de refletir sobre suas práticas e intervir sobre elas. Esses princípios da pesquisa participante foram assumidos nesta investigação, embora não tenhamos a intenção de afirmá-la como uma pesquisa participante, uma vez que não propomos como

centralidade deste estudo construir conhecimento situado, engajado e comprometido com a transformação da realidade investigada, por reconhecemos as limitações de espaço-tempo de um trabalho de mestrado.

No contexto desta dissertação, essa aproximação com os princípios da pesquisa participante possibilitou que assumíssemos um papel ativo no processo investigativo, com implicação nas reflexões, haja vista tensionar nossas próprias práticas e estabelecer um diálogo ético com os(as) participantes. Ao mesmo tempo, permitiu deslocamentos na forma como os sujeitos foram percebidos e se perceberam ao longo do processo, favorecendo a emergência de novos sentidos a partir do encontro, da escuta e da construção compartilhada do conhecimento.

Buscamos, ao longo de todo o trabalho, um movimento contínuo de construção do conhecimento, no qual os participantes – sejam alunas(os), professoras(es) ou outros envolvidos – não apenas adquirissem novos saberes, mas também vivenciassem transformações pessoais e profissionais.

Da pesquisa participante também nos aproximamos de sua potência em integrar a prática de investigar com a reflexão crítica sobre essa prática, visando não apenas à produção de conhecimento, mas também ao desenvolvimento humano e ao fortalecimento do senso de agência dos envolvidos. De forma objetiva, ela nos ajudou a compreender que as práticas pedagógicas e metodológicas tanto podem promover o crescimento teórico quanto a aplicação prática dos saberes, criando uma conexão dinâmica entre aprendizado e ação. Tal concepção está em consonância com os pressupostos de Thiollent (2011) e Brandão (2007), que reconhecem a pesquisa participante como um processo dialógico, colaborativo e transformador, comprometido com a construção coletiva do saber e com a mudança social.

Com essas compreensões do “fazer pesquisa”, buscamos realizar uma imersão na realidade dos sujeitos investigados, estabelecendo com eles uma relação dialógica, ética e comprometida. O envolvimento direto no campo não se limitou à observação, mas incluiu a escuta sensível, o diálogo constante e a construção coletiva de saberes. Essa escolha metodológica permitiu que a produção de conhecimento ocorresse de forma colaborativa, promovendo, ao mesmo tempo, processos de transformação pessoal, pedagógica e social entre todos os envolvidos. Assim, os participantes deixaram de ocupar o lugar de meros receptores de informações e passaram a se engajar ativamente em reflexões, estudos e experimentações que os levaram a compreender e agir sobre sua própria realidade.

Brandão (2008) destaca que a compreensão mais ampla e profunda das origens epistemológicas e metodológicas da pesquisa participante na América Latina depende do

reconhecimento dos contextos sociais em que essa abordagem emergiu. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa não pode ser dissociado das experiências coletivas e das lutas protagonizadas por movimentos sociais e unidades populares que buscam transformação social e emancipação. Trata-se de uma prática que se consolidou em diálogo direto com organizações, movimentos e grupos que resistiram às formas autoritárias de dominação e exclusão. Tais contextos expressam visões de mundo distintas das perspectivas científicas tradicionais, frequentemente marcadas por posturas neutras ou distanciadas da realidade vivida. Assim, a pesquisa participante está fortemente enraizada em práticas que desafiam o conhecimento dominante e propõem outras formas de interpretar a vida social, baseadas no engajamento, na ação coletiva e na construção compartilhada do saber, com isso, ficamos ainda mais à vontade em nos inspirarmos nesse tipo de pesquisa para a realização desta investigação.

No desenvolvimento deste estudo, buscamos garantir o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade, o que não se limitou ao discurso metodológico, mas foi mobilizado de forma concreta ao longo do trabalho de campo. A escuta atenta em sala de aula, a construção da roda de conversa com as turmas do 8º ano – com a presença das professoras – e o diálogo que se estabeleceu nas entrevistas criaram espaços legítimos para que estudantes e docentes pudessem não apenas compartilhar experiências, mas também elaborar sentidos sobre o cotidiano escolar. As falas trazidas nesses momentos não foram tratadas como simples dados, e sim como expressões vivas de sujeitos que refletiam criticamente sobre os desafios, os silêncios e as potências que atravessam a abordagem de gênero e sexualidades na escola.

Ao revisitar as próprias práticas e ao se reconhecerem como parte das tensões e possibilidades discutidas, os participantes tornaram-se agentes na leitura coletiva da realidade que compartilham. Não se tratou, portanto, de interpretar o campo “sobre” os sujeitos, mas “com” eles – em um movimento em que a análise foi sendo construída a partir do encontro, da implicação mútua e da disponibilidade para deslocamentos. Essa escuta ativa e processual contribuiu para ampliar as compreensões sobre as formas de ensinar Ciências, revelando que, mesmo quando os temas de gênero e sexualidades não aparecem de maneira explícita, eles atravessam os discursos, os gestos e as escolhas pedagógicas do cotidiano.

Outra característica relevante da pesquisa participante e que mobilizamos, aqui, é a articulação entre o processo de conhecer e a possibilidade de agir sobre a realidade investigada, isto porque a pesquisa participante não se limita à coleta de dados, mas envolve os participantes na análise e interpretação dos resultados, promovendo a conscientização e o empoderamento (Brandão, 1984).

Na presente pesquisa, esse princípio não se traduziu em uma transformação imediata das práticas escolares, mas se expressou em movimentos de escuta sensível, reflexão e deslocamento que ocorreram durante o trabalho de campo.

Embora a pesquisa não tenha se proposto a intervir diretamente nas práticas escolares, ela foi pensada desde o início como uma experiência de implicação mútua – capaz de provocar movimentos de conscientização e abertura para outras formas de pensar o ensino de Ciências e os atravessamentos de gênero e sexualidades. Nesse sentido, conhecer e agir não constituem etapas separadas, mas dimensões entrelaçadas no próprio processo de escuta, convivência e análise construída junto aos participantes.

No desenvolvimento deste trabalho recorreremos a diferentes instrumentos de pesquisa no intuito de melhor nos aproximarmos do grupo e de seus discursos. Na seção 4 detalharemos o uso de cada um deles e os seus entrecimentos como fontes na produção de informações.

2.3 Lócus de pesquisa

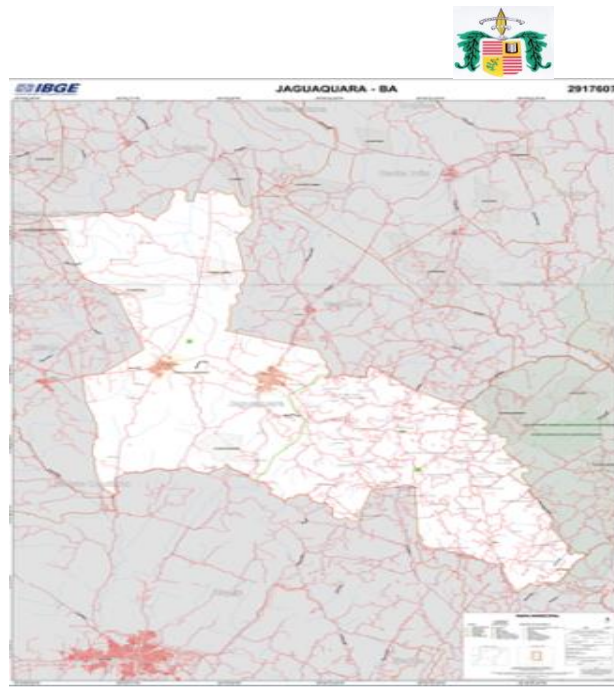
*Avante, avante Jaguaquara!
Surge uma voz na manhã clara,
E o desafio pede força varonil,
Mais estradas vão se abrindo,
Mais escolas vão surgindo
A crescer no mesmo ritmo do Brasil!*

(Estrofe do Hino de Jaguaquara - Stela Câmara Dubois).

Este estudo foi realizado na escola Única Esperança, localizada no município de Jaguaquara-BA (Figura 1). Este município está situado na Região Sudoeste do Estado da Bahia, nas microrregiões de Jequié e do Vale do Jiquiriçá, há cerca de 337 km da capital, Salvador. Atualmente o município de Jaguaquara possui uma população com cerca de 47.738 habitantes, de acordo com a estimativa de 2024 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵.

⁵ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, responsável pela produção de informações estatísticas e geográficas oficiais do Brasil.

Figura 1 - Mapa de Jaguaquara-BA



Fonte: IBGE (2023).

A primeira grande escola de Jaguaquara-BA, responsável por torná-la uma referência em educação no Estado da Bahia, foi o Colégio Taylor-Egídio, fundado em Salvador, em 1898, pelo missionário evangélico americano Zacarias Clay Taylor e sua esposa Laura, sendo transferido para Jaguaquara-BA em 1922, quando recebeu terras em doação do Capitão Egídio Pereira de Almeida, onde foi implantado. Foi referência para a Bahia até a década de 1970. Muitos jovens saíam de Salvador para estudar em Jaguaquara, em regime de internato. Em 1950 Jaguaquara recebeu o Colégio Luzia Silva, que veio de uma doação de Guilherme Martins do Eirado e Silva, a antiga casa sede da fazenda, para que as irmãs Franciscanas instalassem na cidade uma escola católica, dando início à rivalidade que imperou por muito tempo, com reflexos na política, entre católicos e protestantes. Em 1961 foi fundado o Colégio Pio XII, cujos responsáveis eram os padres Capuchinhos. No início dos anos 1960 Jaguaquara já possuía 3 escolas, enquanto a maioria dos municípios da Bahia não tinham nenhuma.

A Figura 2, adiante, apresenta uma fotografia panorâmica da cidade de Jaguaquara na atualidade.

Figura 2 - Vista Panorâmica de Jaguaquara-BA



Fonte: Google Maps (2024).

Atualmente o município de Jaguaquara possui um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), três escolas de ensino fundamental e médio, de natureza privada, uma escola estadual que oferece o ensino médio e técnico e outra estadual que oferta o ensino fundamental, e sete escolas municipais que oferecem o ensino fundamental - anos finais (três delas na sede do município, duas no distrito e duas na zona rural). Para a realização deste estudo selecionei a Escola Única Esperança (EUE), localizada na rua Esperança, 0001, no bairro Primeiro, zona urbana do município (Figura 3).

Figura 3 - Fachada da Escola Única Esperança



Fonte: Google Maps (2024).

A EUE oferta as etapas de ensino fundamental anos finais com as modalidades de Ensino Regular e Ensino de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), atendendo jovens nos

turnos diurno e adultos, idosos e jovens trabalhadores no turno noturno, totalizando 612 estudantes. Possui 23 turmas, distribuídas entre os anos finais do Ensino Fundamental e 07 turmas da Educação de Jovens e Adultos com: Eixo I, Eixo II, Eixo III, Eixo IV, Eixo V e uma turma Multisseriada. A escola atende a um público bastante heterogêneo, com alunos tanto do meio urbano quanto do meio rural.

No que se refere à estrutura física, a escola possui 1 quadra poliesportiva, 9 salas de aula, todas com quadro branco, janelas e ventiladores, 1 sala de professores(as) conjugada à coordenação, 1 sala de direção e vice-direção, bem pequena, 1 secretaria, 1 almoxarifado, 1 sala de impressão, 1 sala de som e vídeo, 6 banheiros, 1 cozinha ampla e uma área aberta próxima a cozinha, com mesas para as refeições dos estudantes.

A escolha da referida escola como lócus da pesquisa se justifica pela diversidade do perfil dos estudantes, o que permite uma análise rica sobre as questões de gênero e sexualidades nesse contexto, bem como o acesso facilitado à realização das investigações, pela abertura da direção, coordenação e corpo docente.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola busca oferecer um ensino de qualidade, contribuindo para que os estudantes conheçam seus espaços de vivências, exercitando, assim, uma reflexão sobre a sua realidade histórico-social no sentido de afirmação e de sua identidade e principalmente desenvolver habilidades para atuar crítica e ativamente,

Durante o período de imersão para a realização deste estudo, notei que houve mudanças tanto no quadro de professoras quanto no espaço físico comparado ao período em que eu havia trabalhado na escola. Por isso, fui convidada pela diretora a conhecer a sala das professoras e com eles tomar um “cafezinho”, iniciando ali meus primeiros contatos de pesquisa. Na oportunidade, conversei com algumas professoras e questionei como estavam os andamentos das aulas e a participação dos alunos durante as atividades propostas pela escola. Como era de meu maior interesse, fui apresentada as professoras de ciências do 8º ano e já nos envolvemos em boas conversas sobre as turmas, a participação dos alunos nas aulas e outros assuntos; falei-lhes, então, de minha pesquisa e fiz o convite para que eles pudessem participar desse momento enriquecedor tanto para minha formação quanto para as provocações em torno das questões de gênero e sexualidades na escola, tão importantes para a formação dos estudantes.

As professoras de ciências que trabalhavam nas turmas de oitavo ano me apresentaram o horário de aulas que elas ministravam com as turmas e conseguimos agendar os dias para iniciar a pesquisa. Estavam iniciados os movimentos de imersão em campo.

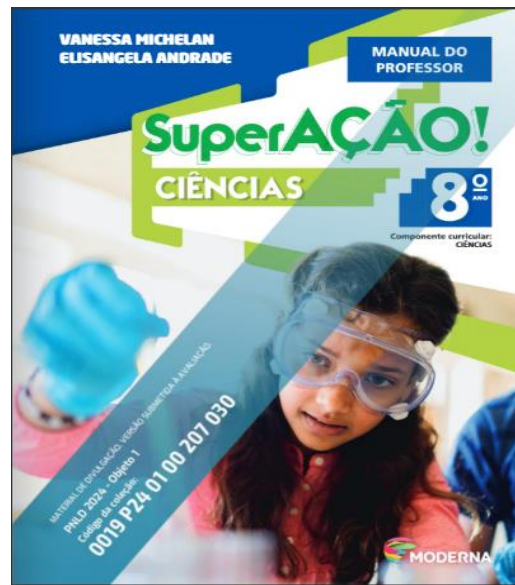
2.4 Participantes da pesquisa

2.4.1 Docentes

A escolha de professoras de Ciências do 8º ano como participantes desta pesquisa se justifica pelo fato de a disciplina de ciências abordar temas relacionados ao corpo humano, reprodução e saúde sexual, o que coloca as professoras em uma posição privilegiada para discutir questões de gênero e sexualidades. Frequentemente, são as professoras de Ciências os responsáveis por introduzir esses temas aos alunos de maneira mais sistematizada e fundamentada, o que os torna figuras de referência. Acreditamos que as professoras de Ciências têm a oportunidade de influenciar a formação de valores e atitudes dos alunos em relação ao corpo, à sexualidade e às relações interpessoais, através de uma abordagem científica e respeitosa. Assim, podem ajudar a desmistificar e combater preconceitos relacionados a gênero e sexualidades.

Durante o encontro de Atividade Complementar (AC) conversamos a respeito das turmas e dos conteúdos a serem trabalhados naquela unidade. Nessas turmas, as professoras ministram três aulas de ciências por semana, tendo como material didático o livro *Superação* (Figura 4), de autoria de Vanessa Michelin e Elisangela Andrade, Editora Moderna (2024-2027), distribuído gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Ministério da Educação (MEC), para todos os alunos dos turnos matutino e vespertino.

Figura 4 - Capa do livro Superação - Ciências



Fonte: Michelan e Andrade (2022).⁶

O período de imersão nas aulas ocorreu durante a segunda unidade, entre os meses de maio e junho de 2024, perfazendo um total de 2 horas e 30 minutos semanais em cada turma. As professoras participantes da pesquisa estão aqui identificadas como *Sorriso*⁷ e *Atenção*⁸, conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Apresentação das professoras participantes da pesquisa

Professor	Formação	Tempo na escola	Turmas que leciona	Turno que trabalha
Sorriso	Bióloga - Mestra	21 anos	8º e 9º ano	Matutino
Atenção	Química	20 anos	8º e 9º ano	Vespertino

Fonte: Elaboração própria.

2.4.2 Estudantes

Também participaram da pesquisa os alunos do 8º ano, que estão em um período de intensas mudanças físicas e hormonais, o que impacta diretamente na forma como vivenciam suas sexualidades e gênero. Trata-se de uma fase crucial para a construção da identidade, incluindo a identidade de gênero e sexual. Os alunos começam a questionar e a formar suas

⁶ Disponível em: pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/ciencias

⁷ Sorriso- A professora recebeu esse nome fictício, pois estava sempre sorrindo.

⁸ Atenção- A professora recebeu esse nome fictício, pois estava sempre chamando atenção dos(as) alunos(as).

próprias opiniões sobre esses temas, demonstrando grande curiosidade sobre o corpo, as relações interpessoais e as sexualidades. Essa curiosidade os torna mais propensos a participar de pesquisas e a compartilhar suas experiências.

Participaram da pesquisa duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, sendo uma no turno matutino e outra no turno vespertino. Ambas contavam com 27 alunos matriculados, predominantemente com idades entre 13 e 15 anos. A turma do turno matutino apresentava maior assiduidade às aulas, com uma média de frequência entre 24 e 23 estudantes. Já no turno vespertino, observamos uma frequência um pouco inferior, variando entre 19 e 17 alunos presentes por aula.

Além das observações realizadas durante as aulas, os discentes dessas turmas foram convidados a participar de uma roda de conversa, realizada na semana subsequente às observações. Na turma do período matutino, participaram da atividade 22 estudantes, os quais demonstravam regularidade na frequência escolar. No entanto, na turma do período vespertino, a adesão foi significativamente menor, apenas 8 alunos compareceram. Parte dos estudantes optou por não participar por receio de que a atividade implicasse em uma nova tarefa avaliativa, enquanto outros preferiram acompanhar os ensaios de uma apresentação que ocorria simultaneamente na quadra esportiva da escola. Ressalta-se que a participação na roda de conversa não era obrigatória.

Para preservar a identidade dos(as) participantes, especialmente por se tratar de adolescentes, foram utilizados nomes fictícios (pseudônimos) nas citações diretas. Cabe ressaltar que, embora todos os(as) alunos(as) presentes na roda de conversa tenham sido convidados a participar ativamente do diálogo, nem todos o fizeram de forma efetiva. Assim, apenas os(as) estudantes que contribuíram com falas significativas durante a atividade foram identificados(as) neste texto, por meio de pseudônimos. Ao todo, quinze estudantes tiveram participação ativa e, portanto, são os(as) únicos(as) referenciados(as) diretamente nas análises e trechos citados. A escolha por pseudônimos respeitou os princípios da ética em pesquisa com seres humanos. As falas dos(as) estudantes coletadas durante a pesquisa foram incorporadas a partir da seção 3. Elas compõem uma parte central da análise, pois ajudam a evidenciar os sentidos produzidos sobre gênero e sexualidades no contexto escolar. Agradeço à turma pela colaboração com a pesquisa e entreguei a cada estudante o termo de autorização para assinatura.

Os Quadros 2 e 3, seguintes, detalham, respectivamente, a respeito da participação dos alunos na sala de aula e na roda de conversa, em relação ao quantitativo de discentes, meninos e meninas, bem como o turno em que estudam.

Quadro 2 - Alunos participantes da pesquisa em sala de aula

Alunos	Feminino	Masculino	Turno
24	11	13	Matutino
19	08	11	Vespertino

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 - Alunos participantes da Roda de Conversa

Alunos	Feminino	Masculino	Turno
22	10	12	Matutino
08	03	05	Vespertino

Fonte: Elaboração própria.

2.5 Instrumentos de pesquisa

Para dar conta da complexidade das relações entre práticas docentes e as produções discursivas sobre gênero e sexualidades no ensino de Ciências, foram mobilizados três instrumentos metodológicos principais: observação participante, roda de conversa e entrevistas. A escolha por essa articulação teve como referência os princípios da pesquisa participante, que valoriza o envolvimento ativo dos participantes e a construção compartilhada do conhecimento (Brandão, 2006).

O primeiro dispositivo acionado foi a observação participante, realizada em salas de aula de Ciências, nas turmas de 8º ano do ensino fundamental. Essa etapa foi indispensável para acompanhar, de maneira situada, as práticas pedagógicas e as interações cotidianas entre professores(as) e estudantes, com atenção aos modos como questões de gênero e sexualidades eram abordadas, tensionadas ou silenciadas nas dinâmicas escolares. A presença em sala permitiu captar aspectos que extrapolam o conteúdo formal das aulas, como gestos, silêncios, expressões e reações que compõem os discursos pedagógicos, de forma, muitas vezes, não verbalizada. A observação implicou não apenas em registrar, mas em participar do cotidiano escolar, assumindo uma postura ética e sensível à complexidade do campo (Minayo, 2001). Os registros foram realizados em um caderno, no qual se anotava tudo o que se percebia — gestos, risos, olhares, silêncios e outras expressões sutis, compondo um retrato mais vivo e detalhado das interações e dos sentidos produzidos naquele espaço.

Em continuidade, e como desdobramento da escuta construída durante a observação, foi realizada uma roda de conversa com as estudantes, com a participação das professoras de Ciências. Esse dispositivo foi pensado como um espaço horizontal de diálogo, no qual

estudantes e docentes pudessem compartilhar percepções, experiências e inquietações sobre os temas de gênero e sexualidades em um ambiente menos estruturado que o da aula formal. As rodas foram organizadas de modo a favorecer a escuta mútua e a livre circulação de falas, respeitando a diversidade de vozes e vivências presentes no grupo. Essa estratégia permitiu o surgimento de sentidos e questionamentos que dificilmente emergiriam em contextos escolares tradicionais. O uso da roda de conversa como ferramenta para fortalecer a pesquisa foi inspirado pela perspectiva de que essas práticas, segundo Bedin e Del Pino (2016, p. 1414), “[...] constituem estratégias político-libertadoras, que fomentam a emancipação humana, política e social de grupos historicamente marginalizados”.

A roda de conversa realizada com as turmas do 8º ano, com a presença das professoras, constituiu um espaço importante nesse sentido. Essas rodas não aconteciam de forma espontânea, mas seguiam uma sequência didática previamente planejada. Inicialmente, eram apresentados materiais como fotos, cenas de vídeo e outros recursos visuais, que serviam como disparadores para a reflexão coletiva. A partir desses estímulos, os estudantes e docentes eram convidados a compartilhar percepções, experiências, saberes e inquietações que, muitas vezes, permaneciam silenciadas no cotidiano da escola. O diálogo estabelecido ao longo das conversas gerou momentos de reflexão crítica que repercutiram para além daquele encontro específico.

Nas rodas de conversa emergiram falas potentes por parte dos(as) estudantes sobre vivências de silenciamento e preconceito relacionados a gênero e sexualidades. As professoras presentes nesse espaço demonstraram abertura para escutar e se sensibilizar com os relatos. No entanto, nas entrevistas posteriores, embora houvesse sinais de inquietação e revisão de práticas, não foi possível identificar ações concretas de mudança no curto prazo, tampouco a reconfiguração de estratégias pedagógicas que apontassem para uma transformação efetiva da abordagem dos temas no cotidiano escolar. Essa constatação não deve ser lida como uma falha da pesquisa, mas como um dado relevante que diz muito sobre os limites institucionais e formativos que atravessam o trabalho docente. Em um contexto marcado por exigências curriculares, disputas ideológicas e ausência de apoio institucional, os deslocamentos produzidos no campo tendem a ocorrer em camadas sutis – muitas vezes, no plano das sensibilidades, do reconhecimento das próprias contradições e da abertura para outros modos de escuta.

Nas entrevistas com os docentes, também observamos como o próprio ato de falar sobre suas práticas e inquietações provocou revisões e questionamentos. Em vários momentos, as professoras relataram situações anteriores sob uma nova perspectiva, ao

reavaliar suas escolhas pedagógicas ou reconhecer a presença de temas que, até então, não haviam sido nomeados. Esse exercício reflexivo, embora individual, foi favorecido pela lógica da pesquisa, que não buscava respostas fechadas, mas a construção compartilhada de sentidos.

Embora o ciclo ação-reflexão-ação não tenha se completado em sua totalidade como desejamos, os momentos de escuta ativa e de questionamento sobre as práticas revelaram uma tensão produtiva entre o que é e o que poderia vir a ser, indicando a importância de processos formativos mais contínuos e coletivos para que as reflexões produzidas não se percam no tempo, mas possam sustentar práticas transformadoras no cotidiano da escola

A partir das temáticas e tensões evidenciadas nesse encontro coletivo, identificamos a necessidade de aprofundar determinadas questões a partir de uma escuta mais individualizada. Assim, como terceiro dispositivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras de Ciências, com o intuito de compreender mais profundamente as decisões pedagógicas, as interpretações pessoais sobre os temas discutidos, bem como os desafios enfrentados no trato com essas questões em sala de aula. As entrevistas foram semiestruturadas, conduzidas a partir de roteiro flexível que permitiu acompanhar o fluxo das narrativas e respeitar o ritmo de cada participante. Elas ocorreram em ambientes previamente combinados, com garantia de privacidade e escuta atenta, sendo todas devidamente gravadas.

Em vez de ser apenas uma ferramenta para obter respostas pré-determinadas, como em um questionário, a entrevista se tornou um espaço de diálogo e construção conjunta de conhecimentos. Para Macedo (2004),

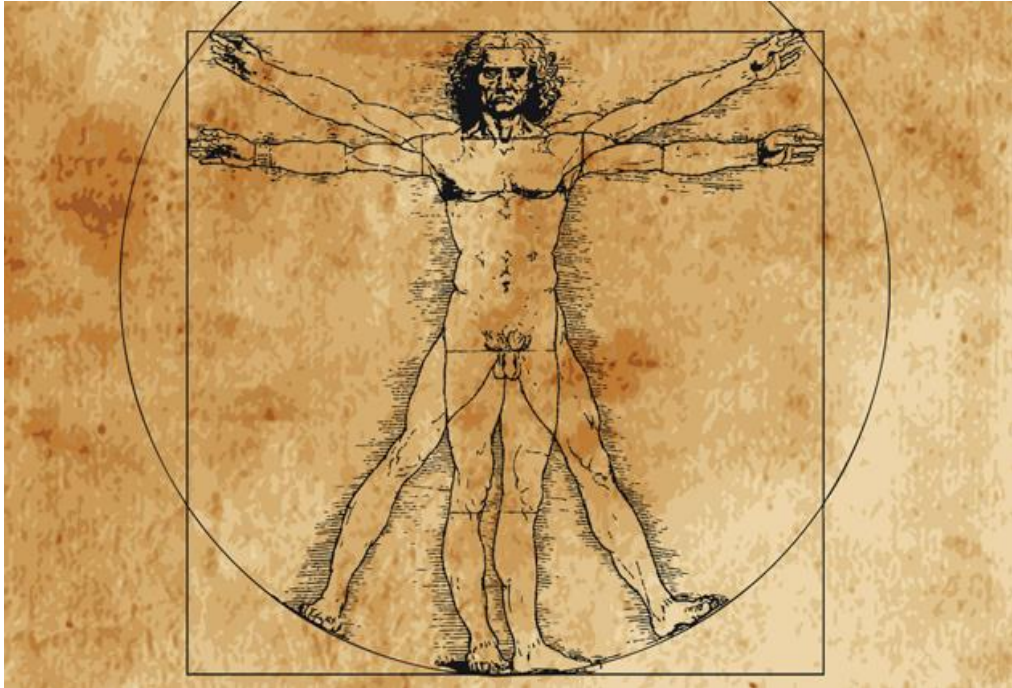
A entrevista é um outro recurso extremamente significativo para a pesquisa. Numa pesquisa a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo. Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com participantes. Pode estruturar-se assim no desenrolar das interações, como é comum nas pesquisas participantes (Macedo, 2004, p. 164).

Assim, a entrevista se configura como um recurso de extrema relevância em pesquisas, ultrapassando a função limitada de simples fornecimento de dados em um sentido positivista. Diferentemente de métodos rígidos e estruturados, a entrevista se caracteriza por sua abertura e flexibilidade, podendo surgir em situações imprevisíveis, durante observações ou em encontros fortuitos com os participantes, permitindo que a própria interação oriente seu desenvolvimento ao longo do tempo, como ocorre frequentemente em pesquisas participantes. Nesse contexto, a entrevista não apenas coleta informações objetivas, mas se apresenta como

uma ferramenta poderosa para acessar os sentidos que os participantes atribuem às suas experiências e à realidade em que estão inseridos. Ela possibilita compreender não apenas comportamentos ou respostas padronizadas, mas também sentimentos, percepções e narrativas individuais, revelando dimensões subjetivas que seriam inacessíveis por métodos puramente quantitativos ou estruturados. Ao utilizar entrevistas abertas, conseguimos adentrar o mundo vivido dos participantes, compreender a maneira como experienciam e interpretam suas vidas, e perceber as relações complexas entre suas histórias pessoais, o contexto social e as normas que moldam suas experiências. Desse modo, a entrevista se torna um instrumento que vai além da coleta de dados: é um espaço de escuta atenta, de diálogo e de co-construção de conhecimento, capaz de revelar nuances e significados que enriquecem a compreensão do fenômeno estudado de forma profunda e situada.

A combinação desses instrumentos permitiu construir um percurso metodológico coerente com os princípios da pesquisa participante e com o compromisso de produzir um conhecimento situado, dialógico e sensível à experiência dos sujeitos. Cada estratégia contribuiu para acessar diferentes dimensões da realidade escolar e para dar visibilidade aos modos como gênero e sexualidades são vividos, negociados e (re)significados nas práticas docentes.

SEÇÃO 3
GÊNERO E SEXUALIDADES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E
DISCURSOS PRODUZIDOS



Da Vinci, *Homem Vitruviano* (1490)

*Ser um homem feminino
 Não fere o meu lado masculino
 Se Deus é menina ou menino
 Sou masculino e feminino
 Olhei tudo que aprendi
 E um belo dia eu vi*

*Que ser uma mulher masculina
 Não fere o meu lado feminino
 Porque pra parir 6 meninos
 Eu tive que ser masculino e feminino
 Vou assim, todo tempo
 Vivendo e aprendendo*

E vem de lá, o meu sentimento de ser

*E vem de lá, o meu sentimento de ser
Meu coração, mensageiro vem me dizer
Meu coração, mensageiro vem me dizer*

*Salve, salve, a alegria
A pureza e a fantasia
Salve, salve, a alegria
A pureza e a fantasia*

*Olhei tudo que aprendi
E um belo dia eu vi
Que ser um homem feminino
Não fere o seu lado masculino
Se Deus é menina e menino
Sou masculino e feminino*

*Vou assim, todo tempo
Vivendo e aprendendo*

*E vem de lá, o meu sentimento de ser
E vem de lá, o meu sentimento de ser
Meu coração, mensageiro vem me dizer
Meu coração, mensageiro vem me dizer*

*E vem de lá, o meu sentimento de ser
E vem de lá, o meu sentimento de ser
Meu coração, mensageiro vem me dizer
Meu coração, mensageiro vem me dizer*

(Pedro Anibal De Oliveira Gomes, Bernadeth Cidade, Claudimar Oliveira Gomes)

3.1 Percursos investigativos: uma jornada de aprendizagem e descoberta

Nesta seção exponho a arte de Da Vinci, *Homem Vitruviano*, que reflete, com maestria, as proporções humanas e o nível de perfeição das formas, segundo o modelo clássico de beleza, conhecida por sua perfeição anatômica. Junto a esta imagem apresento a música Masculino e Feminino, que explicita uma dualidade. Embora o “Homem Vitruviano” e “Masculino e Feminino” sejam obras de naturezas distintas, ambas exploram temas relacionados ao corpo, à identidade e à busca por significado. Ao analisarmos as duas obras em conjunto, podemos encontrar novas perspectivas e interpretações, expandindo nossa compreensão sobre a complexidade da experiência humana.

Este tópico aborda a forma como os conceitos de gênero e sexualidades foram construídos ao longo do tempo. Para essa discussão, destacamos as contribuições de autores e autoras como Michel Foucault, Judith Butler, Joan Scott, Guacira Lopes Louro e Adriana Piscitelli. Reconhecemos que discutir – ou mesmo definir – esses temas ainda representa um desafio, dada sua complexidade e os diferentes entendimentos propostos pelos diversos campos do saber. Nosso objetivo é apresentar os conceitos de gênero e sexualidades a partir de seus significados históricos, políticos e culturais, considerando tanto o modo como foram apropriados pelos movimentos sociais quanto suas elaborações no campo acadêmico. Trata-se, portanto, de compreender essas categorias como construções sociais em constante disputa e transformação.

3.2 O gênero como um conceito em constante evolução

O conceito “gênero” foi empregado pela primeira vez no ano de 1955, pelo biólogo John Money, buscando associá-lo aos aspectos sociais do sexo (Silva, 2005, p. 91). Mas só a partir da década de 1960 este conceito começou a ser problematizado pelo movimento feminista, visando dar um novo significado ao papel e lugar da mulher na sociedade e na história de forma geral. No Brasil, apenas no final da década de 1980, ainda de forma tímida inicialmente e, logo em seguida, mais amplamente, o termo “gênero” passou a ser usado pelas feministas (Louro, 2014).

No entanto, para iniciar nossa tessitura, recorreremos ao dicionário (Aurélio, 1986), que define gênero como um conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades; embora acrescente outros significados de gênero, informa-nos que *gê.ne.ro*, *masculino*, é qualquer forma ou tipo de

comunicação em qualquer modo (escrito, falado, digital, artístico, etc.) com convenções socialmente acordadas desenvolvidas ao longo do tempo. É um conceito generalista de classificação ou categorização que agrega todas as particularidades e características que um grupo, classe, seres, objetos e abstrações têm em comum, mas que se prende a uma definição necessariamente essencialista ou reducionista. Temos como exemplo nesse caso:

Quadro 4 - Conceitos em referência a gênero (DICIO-dicionário on-line de português)

Categoria	Conceitos
<i>Geral</i>	grupo de seres com as mesmas características;
<i>Arte e Literatura</i>	estilo; maneira de escrever, de trabalhar, de fazer;
<i>Biologia/Linguística</i>	propriedade de algumas palavras em muitas línguas, que governam a flexão das outras que concordam com elas;
<i>Sociologia</i>	conjunto de características físicas, mentais e comportamentais que distinguem entre masculinidade e feminilidade.

Fonte: Organização própria com base no dicionário.

A palavra gênero no uso popular descreve normalmente uma categoria de literatura, música ou outras formas de arte ou entretenimento, com base em algum conjunto de critérios estilísticos. Frequentemente as obras se enquadram em vários gêneros por meio do empréstimo (particularidades comuns entre gêneros diferentes) e da recombinação dessas convenções. Textos, obras ou peças de comunicação independentes podem ter estilos individuais, mas os gêneros são combinações desses textos baseados em convenções acordadas ou socialmente inferidas. Alguns gêneros podem ter diretrizes rígidas e rigorosamente seguidas, enquanto outros podem apresentar grande flexibilidade.

Reconheço que há uma multiplicidade de concepções e denominações atribuídas à noção de gênero, o que revela a complexidade política, histórica e teórica que atravessa esse termo. Ao longo do percurso desta pesquisa, busquei aprofundar minha compreensão a partir de definições que dialogam com os contextos sociais e com as disputas que lhes dão forma. No Brasil, percebo que as produções teóricas sobre gênero emergem em estreita relação com os movimentos sociais, especialmente aqueles comprometidos com lutas por reconhecimento, justiça e transformação social. Foi nesse entrelaçamento entre teoria e prática, entre produção acadêmica e militância, que localizei esta investigação – procurando não apenas compreender, mas também me implicar nas questões que emergem da escola e da vida cotidiana.

Foucault (1988) não utilizou o termo “gênero” em seus escritos da mesma forma que o concebemos hoje. Sua obra se concentrou em analisar as relações de poder e saber, e como

essas relações moldam as identidades e subjetividades. Embora não tenha feito uma análise específica do gênero, as ideias de Foucault podem ser utilizadas para pensar criticamente sobre a construção social do gênero. Para Foucault (1988), o gênero não é algo natural ou biológico, mas sim uma construção social que se forma através de relações de poder e saber. Isso significa que as normas e expectativas em relação ao gênero variam de acordo com o tempo, a cultura e o contexto social. O gênero é formado e regulado através do discurso, que inclui não apenas a linguagem falada e escrita, mas também imagens, símbolos e práticas sociais. O discurso sobre o gênero é permeado por relações de poder que definem o que é masculino e feminino, e o que é considerado aceitável ou não para cada gênero.

Foucault afirma que a identidade, incluindo a identidade de gênero, não é algo fixo ou essencial, mas sim uma performance que se constrói através de nossas ações e comportamentos. Isso significa que podemos desafiar as normas de gênero e construir nossa própria identidade de acordo com nossos desejos e vontades.

Louro (1997), referência em estudos de gênero e sexualidades na educação, propõe uma definição de gênero que se distancia das concepções tradicionais e binárias. Para ela, o gênero é uma construção social, não é algo natural ou biológico, mas sim um produto de relações sociais e culturais, construído através de normas, expectativas e práticas que definem o que significa ser homem ou mulher em uma dada sociedade. Trata-se, então, de mostrar que existem muitas formas de ser feminina e muitas formas de ser masculino; nesse sentido, há uma pluralidade de mulheres e de homens e suas relações são mais complexas do que o homem dominante e a mulher dominada, ou seja, é um conceito que torna muito mais complexo analisar as relações entre homens e mulheres.

A definição de gênero, para Louro (1997), desnaturaliza o gênero, evidenciando sua construção social e histórica, enfatiza o caráter relacional e hierárquico do gênero, como uma forma de poder, reconhece a performatividade do gênero, abrindo espaço para a subversão e a reinvenção. Convida à reflexão crítica sobre as normas de gênero e à luta por uma sociedade mais justa e plural.

Butler (2003) é uma filósofa e teórica feminista conhecida por sua obra seminal sobre gênero, *Problemas de Gênero*. Sua teoria da performatividade de gênero propõe uma ruptura com a visão conservadora do gênero como algo fixo e biológico, defendendo que o gênero é uma construção social performática. Segundo a autora, o gênero não é algo inerente ao indivíduo, mas sim uma performance que se constrói através de atos repetidos no tempo. Através de nossas ações, gestos, linguagem e comportamento, performamos a masculinidade ou feminilidade de acordo com as normas sociais e culturais. A identidade de gênero não

precede as performances, mas sim se constitui através delas. Ao performarmos o gênero, nos tornamos sujeitos de gênero. As performances de gênero não são estáticas ou imutáveis. Podemos subverter suas normas através de performances que desafiam as expectativas sociais. O gênero é algo instável e em constante processo de construção. Não há uma essência masculina ou feminina, mas sim uma multiplicidade de performances de gênero.

O gênero não é inscrito no corpo passivamente, nem é determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com inquietação e prazer. Mas, se este acto contínuo e confundido com um dado linguístico ou natural, o poder é posto de parte de forma a expandir o campo cultural, tornado físico através de performances subversivas de vários tipos (Butler, 2011, p. 87).

A teoria de Butler oferece uma ferramenta poderosa para pensarmos sobre o gênero de forma crítica e reflexiva no contexto do ensino de ciências. Ao questionar as normas tradicionais de gênero e reconhecer a fluidez da identidade, podemos promover uma educação mais justa, inclusiva e libertadora.

Butler, uma das figuras mais influentes da teoria queer e da filosofia contemporânea, propõe uma concepção inovadora de gênero, rompendo com a ideia de que ele é uma expressão natural ou essencial da identidade. Em sua obra central, *Gender Trouble* (1990), Butler argumenta que o gênero não é algo que se *é*, mas algo que se *faz* – ou seja, o gênero é performativo. Ao propor que o gênero é performativo, Butler não quer dizer que ele seja uma simples atuação consciente ou fingimento. Em vez disso, ela sugere que as normas de gênero são sustentadas e reproduzidas por meio de atos reiterativos no cotidiano – gestos, discursos, modos de vestir e comportar-se. Tais atos, ao se repetirem dentro de uma estrutura normativa social, constroem a ilusão de uma identidade de gênero estável e coerente. A autora desafia, portanto, a distinção conservadora entre sexo (como biológico) e gênero (como social). Para ela, até mesmo o sexo é uma construção discursiva, ou seja, uma categoria também formada por normas e práticas culturais. Essa visão desestabiliza a noção de que existem corpos naturalmente masculinos ou femininos com papéis predeterminados. Sua crítica vai além da identidade individual. Butler questiona o regime heteronormativo que regula o que pode ser considerado “inteligível” em termos de gênero e sexualidades. Identidades que não se encaixam nesse molde – como pessoas trans, não binárias ou queer – frequentemente são marginalizadas ou apagadas. Assim, sua proposta visa ampliar as possibilidades de existência e reconhecimento para além do binarismo de gênero.

Em síntese, a teoria de gênero de Judith Butler oferece uma perspectiva profundamente crítica sobre como entendemos o corpo, a identidade e o poder. Ao mostrar que o gênero é uma construção social performativa, ela abre espaço para resistências criativas e existências dissidentes, desafiando as estruturas que procuram naturalizar e fixar identidades.

Com os estudos de Judith Butler, não apenas o conceito de gênero passa a ser questionado, mas também se propõe uma reflexão sobre o próprio conceito de sexo. Sem desconsiderar sua materialidade, Butler defende que o sexo, assim como o gênero, é também uma construção e não algo fixo ou natural. Dessa forma, torna-se difícil pensar o sexo dissociado do gênero, e vice-versa. Além disso, a autora problematiza a fixação identitária e o binarismo de gênero, propondo uma abordagem mais fluida e crítica das normas que regulam os corpos e as identidades.

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. Assimilar a definição de gênero à sua expressão normativa é reconsolidar inadvertidamente o poder da norma em delimitar a definição de gênero. Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados (Butler, 2014, p. 253).

Essas normas e expectativas variam ao longo da história, entre diferentes culturas e classes sociais. Uma relação de poder, em que as normas de gênero são hierárquicas e desiguais, privilegiando o masculino em detrimento do feminino; essa relação de poder se manifesta em diferentes âmbitos da vida social, como na divisão do trabalho, na vida familiar e na política. Talvez esteja aí a necessidade de discutir as questões de gênero interseccionalizadas com as de sexualidades, uma vez que as mulheres e pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer ou Questionadores, Intersexuais, Assexuais, dentre outros (LGBTQIA+) são frequentemente marginalizadas e discriminadas por não se conformarem às normas de gênero tradicionais. Estas, construídas social e historicamente, operam como mecanismos reguladores que definem o que é considerado legítimo em termos de identidade e expressão de gênero. No espaço escolar, essa regulação se manifesta de forma particularmente intensa, silenciando ou subalternizando corpos e experiências que desafiam a

lógica binária e heteronormativa. Como afirma Louro (2007), a escola frequentemente atua como uma instituição que, ao invés de acolher a diferença, produz e reforça padrões normativos que excluem sujeitos que escapam da normalidade presumida. O gênero não é algo que somos, mas sim algo que fazemos. É através da repetição de gestos, comportamentos e formas de expressão que performamos o nosso gênero. Essa performatividade é sempre precária e aberta à subversão.

A pesquisadora e ativista feminista dos Estados Unidos, Gayle Rubin (1975), trouxe à tona o conceito de Sistema Sexo-Gênero, em seu ensaio *O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo*, um dos primeiros estudos voltados para gênero e sexualidades. Esse conceito examina a maneira como as sociedades convertem a sexualidade biológica em construções culturais, estabelecendo normas e expectativas sobre identidades e papéis de gênero.

Rubin (1975) sugere que a separação entre sexo e gênero é essencial para compreender a opressão feminina. O sexo, enquanto elemento biológico, diz respeito às características físicas e reprodutivas do corpo. O gênero, por outro lado, constitui um conjunto de significados culturais atribuídos a essas diferenças biológicas. Esse sistema cultural estabelece comportamentos esperados para homens e mulheres, define papéis a serem desempenhados e impõe limites para interações sociais. Dessa forma, o gênero não decorre naturalmente do sexo, mas é uma construção moldada pela cultura e organização social. Um ponto-chave na análise de Rubin é a ideia de que o patriarcado se estrutura a partir de mecanismos que subordinam as mulheres, sendo a circulação de mulheres entre homens um dos pilares dessa dominação. Rubin aponta que os sistemas de parentesco funcionam como economias políticas do sexo, onde as mulheres são tratadas como bens em transações sociais e matrimoniais que fortalecem alianças masculinas. Esse argumento reforça que a desigualdade de gênero não é uma condição natural, mas sim resultado de construções sociais ao longo da história.

Com essa abordagem, Rubin amplia a discussão feminista para além da simples denúncia da opressão, fornecendo uma análise mais profunda das estruturas que a perpetuam. Sua obra serviu de alicerce para os estudos modernos sobre gênero e sexualidades, influenciando vertentes como o feminismo materialista e a teoria queer. A partir de sua concepção, tornou-se viável aprofundar a crítica às normas de gênero e aos instrumentos que regulamentam as sexualidades, como o casamento compulsório entre heterossexuais e a divisão sexual do trabalho.

Assim, a formulação do Sistema Sexo-Gênero por Rubin continua sendo essencial para compreender as relações de gênero e a forma como a cultura influencia a experiência

humana, deixando claro que as hierarquias entre os sexos não são fixas e podem ser questionadas e/ou transformadas.

Para Souza e Ferrari (2017), o gênero se refere a uma relação de poder, de maneira que homens e mulheres são produtos de poder que definem o que é necessário, desejável e controlável para homens e mulheres de forma relacional. Essas relações são construídas no social e a escola, como parte deste contexto, também é o lugar em que isso ocorre numa ação que é dela, mas também é de uns sobre outros e de nós mesmos sobre nossas condutas.

Quando nos referimos ao gênero humano, numa visão conservadora, nos deparamos com o binarismo (homem/mulher), com base em características biológicas e sociais, estereótipos e papéis rígidos e limitados. No entanto, numa visão crítica, temos o gênero como espectro amplo e fluido, indo além do binarismo, uma identidade de gênero como construção social e subjetiva, expressão de gênero como forma individual de se apresentar ao mundo e diversidade de identidades e expressões de gênero (transgênero, não binário, gênero fluido, etc.). Adriana Piscitelli (2002), em sua obra *Gênero: A História de um Conceito*, afirma que o termo “gênero” surgiu para referir-se ao caráter cultural e histórico das ideias de masculinidade e feminilidade. Trata-se, portanto, de uma construção que varia conforme os contextos culturais e históricos. Essas compreensões sociais e culturais sobre a diferença sexual acabam por fixar e determinar as formas como a sociedade se relaciona com mulheres, homens e com aqueles(as) que não se enquadram no modelo binário, gerando, muitas vezes, desigualdades de gênero.

Para Louro (2007), gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino), mas refere-se ao conjunto de representações que cada sociedade constrói para atribuir significados e características para cada um dos sexos, através da história.

As normas de gênero não são estáticas, mas sim constantemente contestadas e renegociadas. Os movimentos sociais de mulheres, LGBTQIA+ e outras minorias têm um papel fundamental na desconstrução das normas de gênero tradicionais e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A discussão de gênero nos convida a pensar, ao mesmo tempo, nas construções históricas em torno das sexualidades. Embora tais temáticas estejam interligadas, há especificidades que não podemos deixar de evidenciar, mesmo porque, muitas vezes, esses conceitos acabam sendo reduzidos entre si, revelando recorrente desconhecimento em torno de tais concepções.

3.3 Sexualidades: conceitos e expressões

A sexualidade é um conceito multifacetado que abrange diversos aspectos da vida humana, desde a biologia até as dimensões culturais, sociais e subjetivas. Ela envolve também o conceito de sexo, entendido não apenas como uma característica biológica relacionada a aspectos anatômicos e fisiológicos, mas como uma construção social que, ao longo do tempo, tem sido usada para definir papéis, expectativas e comportamentos associados ao masculino e ao feminino. A sexualidade se manifesta de diferentes maneiras, incluindo a capacidade de estabelecer laços afetivos, a atração emocional, romântica ou sexual por outras pessoas, variando de acordo com fatores como cultura, contexto social, identidade pessoal e expressão individual. É fundamental compreender que a sexualidade não se limita à genitalidade ou à atividade sexual. Ela está profundamente relacionada à autoestima, à saúde mental, ao bem-estar físico e à forma como os indivíduos se percebem e se relacionam com os outros. A sexualidade humana é diversa, dinâmica e complexa. Não existe uma forma “correta” ou única de ser sexual. Cada pessoa tem o direito de vivenciar sua sexualidade de forma livre, autônoma e sem coerção ou discriminação – sendo essa vivência passível de mudanças ao longo da vida.

Nesse sentido, é importante promover o respeito à diversidade sexual, independentemente da orientação sexual, identidade de gênero ou expressão de gênero de cada indivíduo. Essa perspectiva é reforçada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que afirma: “A sexualidade é uma dimensão fundamental do ser humano, inseparável da personalidade, dos sentimentos, das necessidades e dos anseios. Ela se manifesta na forma como pensamos, sentimos, nos comportamos e interagimos, e influencia as nossas relações”.

A Federação Brasileira de Associações de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) também contribui com essa compreensão ao salientar que:

A sexualidade é um conjunto de características físicas, psicológicas, sociais, culturais, afetivas e comportamentais que definem o ser humano como ser sexuado. Ela se manifesta nas diferentes formas de se relacionar com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o mundo (ABGLT, 2023).

Do ponto de vista histórico e filosófico, Foucault (1988) foi um dos principais pensadores a problematizar a sexualidade como um dispositivo de poder e controle social. Em *História da Sexualidade*, ele argumenta que: “A sexualidade é uma construção histórica, profundamente atravessada pelos discursos científicos, religiosos e jurídicos, e operada como

estratégia de normatização dos corpos e das condutas”. O autor destaca que: “A sexualidade está diretamente ligada às relações de poder e aos sistemas de significação cultural. Não pode ser entendida fora dos contextos históricos e sociais em que é vivida” (Foucault, 1976, 1988, p. 92-93). Deste modo, percebemos a sexualidade como um conceito amplo e historicamente situado, que deve ser estudado em sua complexidade. Estando presente em todos os seres humanos, sua expressão varia conforme os contextos culturais e históricos, envolvendo componentes biológicos, psicológicos e sociais. Ela se manifesta tanto de maneira particular – na subjetividade de cada indivíduo – quanto coletiva, em padrões sociais que são aprendidos e apreendidos ao longo do processo de socialização.

Foucault apresenta o conceito de sexualidade de algumas formas. Em sua concepção, não podemos concebê-la como natural, pois

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de 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 poder (Foucault, 2014, p. 115).

Para Foucault, a sexualidade também é como “o conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa [...]” (Foucault, 2014, p. 139). Nesse caso, são diversos os dispositivos, mas não de forma simétrica e não produzindo os mesmos efeitos.

Assim, as atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados às sexualidades que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os elementos básicos do processo que é denominado educação sexual. Pode haver um caráter não intencional e existe desde o nascimento, ocorrendo inicialmente na família e depois em outros grupos sociais.

As sexualidades compreendem um espectro amplo e diverso de experiências humanas, que envolvem não apenas a atração sexual, mas também afetos, desejos, práticas, vínculos emocionais e formas de intimidade. Esta dimensão fundamental da existência está intrinsecamente ligada à identidade de cada indivíduo e reflete a complexidade das interações entre corpo, cultura, linguagem e poder.

Como afirma Foucault (1988), a sexualidade não deve ser entendida como um instinto natural ou puramente biológico, mas sim como uma construção histórica e discursiva, atravessada por relações de poder e saber: “A sexualidade é uma peça fundamental no

dispositivo da biopolítica, sendo regulada por discursos médicos, jurídicos, religiosos e educacionais que moldam comportamentos e subjetividades” (Foucault, 1988, p. 27).

Diante disso, a sexualidade extrapola a genitalidade ou o ato sexual. Ela está relacionada à forma como cada sujeito se percebe e se expressa no mundo, à maneira como estabelece vínculos com os outros e como interpreta os próprios afetos. Louro (2007), ao tratar das sexualidades no contexto educacional, ressalta que se trata de uma construção cultural que “envolve normas, regulações e transgressões”, sendo vivida de maneiras diversas conforme o contexto histórico e social. É também por meio da sexualidade que muitos sujeitos constroem sua identidade, desenvolvem autoestima e vivenciam relações interpessoais.

Louro (2007), ao tratar da sexualidade no contexto educacional, defende que esta deve ser compreendida como uma construção cultural que carrega sentidos múltiplos e, muitas vezes, contraditórios. Para ela: “Falar sobre sexualidades é falar sobre normas, transgressões, identidades e práticas que escapam de uma compreensão simplista, exigindo uma abordagem crítica e situada” (Louro, 2007, p. 21).

Portanto, a autora chama atenção para a necessidade de uma abordagem crítica, porque exige que se questionem as normatividades que moldam nossas ideias sobre sexualidades; e situada, porque é preciso considerar os contextos específicos (culturais, sociais, históricos) em que esses discursos circulam; especialmente em espaços como a escola, que historicamente têm sido lugares tanto de regulação quanto de possibilidade de abertura ao debate e à diferença.

A perspectiva de que as sexualidades são plurais e mutáveis também desafia modelos normativos e binários que historicamente determinaram o que seria “aceitável” ou “desviante” nas condutas sexuais. Isso dialoga com a crítica de Beauvoir (1970, p. 59), que, ao analisar as relações entre corpo, gênero e opressão, afirma que: “Não se nasce mulher: torna-se” (Beauvoir, 1970, p. 9), indicando que a identidade – inclusive sexual – é constituída cultural e socialmente.

No espaço escolar, no entanto, essa pluralidade ainda encontra resistências. A sexualidade, quando mencionada, é frequentemente tratada de forma normativa, marcada pela heterossexualidade compulsória e pela cisgeneridade presumida. O corpo divergente ou a identidade não dominante, quando aparecem, tendem a ser silenciados, corrigidos ou tolerados apenas sob certas condições. Essa lógica reforça um currículo submisso que delimita o que pode ou não ser dito, vivido e ensinado. Nesse caminho, trazer à cena as sexualidades em sua diversidade não é apenas uma questão de conteúdo, mas de disputa ética, política e

pedagógica sobre o que significa educar em um contexto atravessado por desigualdades de gênero e sexualidades.

No contexto de sala de aula, com base em minha observação, a questão ainda é vista como delicada, muitas vezes silenciada ou tratada de forma superficial, geralmente associada a “temas polêmicos” ou desviantes da “normalidade” esperada. A sexualidade, quando aparece no currículo, costuma ser abordada a partir de uma lógica biológica, restrita à prevenção de doenças ou à reprodução, esvaziando suas dimensões culturais, afetivas e políticas. Essa abordagem técnica e despolitizada reforça a ideia de que há um jeito certo e aceitável de viver a sexualidade – geralmente cisheteronormativo –, enquanto outras formas são invisibilizadas ou tratadas como problema. Além disso, a presença de discursos morais e religiosos, bem como a insegurança de docentes diante do tema contribuem para que ele continue sendo evitado ou marginalizado nas práticas pedagógicas. Isso revela não apenas uma lacuna formativa, mas também a força das normas de gênero e sexualidades na manutenção de um currículo ocultado que regula o que pode ou não ser dito, ensinado ou vivido no ambiente escolar. Ainda assim, fissuras aparecem: nas perguntas dos estudantes, nas experiências que escapam ao controle, e nas tentativas – mesmo tímidas – de docentes em abrir espaço para o diálogo e o reconhecimento da diversidade. Como exemplo disso, pude presenciar nos discursos dos(as) estudantes expressões como: “professora, por que na novela o menino não pode gostar de outro menino?”, ou ainda “tem gente que fala que isso é pecado, mas eu acho que cada um sabe de si, né?”. Essas falas, embora simples, revelam tensões e aberturas no cotidiano escolar que rompem com a rigidez dos silêncios instituídos. É justamente nesses momentos de deslocamento, em que o currículo oficial e o ocultado se encontram, que se abrem possibilidades potentes de reflexão e transformação – e é a partir deles que este estudo busca compreender como as sexualidades são negociadas, (re)significadas ou censuradas no espaço escolar.

Assim, compreender a sexualidade como uma construção histórica e subjetiva significa reconhecer que ela é constantemente moldada por discursos sociais e políticos, ao mesmo tempo em que é vivida de forma singular por cada indivíduo. Essa compreensão é de fundamental importância para os possíveis enfrentamentos de preconceitos e estigmas, contribuindo para uma abordagem mais ética, crítica e inclusiva no ambiente escolar e das políticas públicas. Além disso, permite que educadores, familiares e formuladores de políticas reflitam sobre suas próprias concepções e práticas, abrindo espaço para diálogos mais respeitosos e conscientes sobre diversidade e direitos humanos. Ao incorporar essa

perspectiva, cria-se um terreno fértil para a promoção de experiências de aprendizado que valorizem a pluralidade e a dignidade de todas as pessoas.

3.4 “Sentimento de Ser”: gênero, sexualidades e educação em perspectiva

De acordo com Butler (2003), o gênero não é algo que se é, mas algo que se faz continuamente. Trata-se de uma performance reiterada, regulada por normas sociais que ao mesmo tempo em que moldam os sujeitos, também podem ser subvertidas por eles. A música, nesse sentido, performa essa transgressão ao afirmar a possibilidade de coexistência entre o masculino e o feminino como dimensões fluidas da identidade. A voz cantada desafia a lógica binária e normativa, evidenciando que o “sentimento de ser” é plural, híbrido e relacional.

No espaço escolar essas ideias ganham contornos ainda mais relevantes. A escola, enquanto lugar privilegiado de formação, não é neutra em relação às normas de gênero e sexualidades. Como ressalta Louro (1997), ela é também um espaço de produção e regulação de subjetividades, que reproduz e naturaliza padrões de masculinidade e feminilidade, muitas vezes excludentes e violentos. Essa dimensão foi visível durante uma das rodas de conversa realizadas com as turmas do oitavo ano, quando um estudante refletiu sobre as formas como colegas são tratados por expressarem afetos fora do padrão esperado. Lucas (15 anos), um dos participantes da roda de conversa, observou: *“Aqui na escola é como se tivesse um jeito certo de ser menino e menina. Quem sai disso, vira piada ou fica sozinho”*. O estudante revela como essas normas atuam na produção de subjetividades e na exclusão de identidades que não se encaixam no padrão cisheteronormativo, como também evidencia sua percepção crítica sobre os limites impostos ao corpo e à expressão. Nesse sentido, o espaço da roda de conversa revelou-se como um território possível para a emergência de vozes que costumam ser silenciadas no cotidiano escolar. Ao criar condições para a escuta mútua, foi possível observar deslocamentos – mesmo que sutis – nas formas de nomear, entender e refletir sobre os marcadores de gênero e sexualidades na escola.

Esse processo pode ser compreendido considerando Foucault (1999), para quem as instituições – como a escola – operam como instrumentos de poder que regulam e normalizam os corpos por meio de discursos disciplinares, ainda que não explicitamente coercitivos. A norma, nesse contexto, não age apenas pelo que proíbe, mas pelo que torna visível, aceitável e legítimo. Butler (2003), por sua vez, nos ajuda a pensar como o gênero é performativo – ou seja, construído por meio de atos reiterados que produzem a ilusão de uma identidade

“natural”. Ao identificar que “há um jeito certo de ser menino e menina”, Lucas reconhece, mesmo que intuitivamente, os efeitos dessa repetição normatizadora.

Portanto, a fala de Lucas deve ser compreendida não como um simples comentário isolado, mas como indício de um saber que circula entre os(as) estudantes e que pode – quando acolhido – abrir espaço para rupturas no que se convencionou como “normal” dentro do ambiente escolar. Assim, a recusa da diversidade de experiências de ser e amar pode gerar silenciamentos, preconceitos e sofrimentos que atravessam o cotidiano escolar, sobretudo para estudantes que não se encaixam nas normas hegemônicas de gênero e sexualidades.

Na abertura da seção, na estrofe “meu coração, mensageiro, vem me dizer”, a canção desloca a racionalidade normativa e abre espaço para a escuta do afeto, da subjetividade e da intuição. Essa dimensão afetiva, muitas vezes ignorada na escola, precisa ser resgatada como parte da formação integral dos sujeitos. A construção de uma educação que dialogue com as questões de gênero e sexualidades passa pela valorização dessas outras formas de saber – saberes do corpo, da experiência, da emoção, que desafiam a racionalidade heteronormativa ainda tão presente nos currículos escolares. Como aponta Scott (1995), o gênero é uma categoria útil de análise histórica e social porque permite evidenciar as formas pelas quais o poder se estrutura e se reproduz. Trabalhar gênero e sexualidades na escola, portanto, não se trata de ensinar “temas polêmicos”, mas de construir uma prática pedagógica comprometida com os direitos humanos, a justiça social e o reconhecimento da diversidade.

O verso *Sentimento de Ser* (Pedro Anibal de Oliveira, 1983) nos lembra que a identidade não é estática, e sim uma travessia: “vou assim, todo tempo, vivendo e aprendendo”. Essa travessia pode (e deve) ser acolhida pela escola como possibilidade de aprendizagem e de transformação. A educação que reconhece os múltiplos modos de ser e existir é aquela que, de fato, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, ética e plural.

Durante as rodas de conversa, quando os estudantes foram convidados a falar sobre o que entendiam por gênero e sexualidades, apareceram compreensões múltiplas, por vezes contraditórias, que revelam tanto os efeitos da norma quanto os tensionamentos possíveis no cotidiano escolar. Lívia (14 anos) afirmou: “*Pra mim, gênero é como a gente se sente por dentro, se é mais menina, mais menino, ou nenhum dos dois. Não tem muito a ver com o corpo*”. Essa fala aponta para uma percepção subjetiva e não essencialista de gênero, que rompe com a lógica binária dominante. Ao mesmo tempo, outra intervenção evidenciou o quanto essas ideias ainda encontram resistência: “*Na minha casa, falam que homem é homem e mulher é mulher, não tem isso de escolha*”, disse Isabela (13 anos).

Esses enunciados revelam que os discursos sobre gênero e sexualidades no ambiente escolar não são neutros nem consensuais – pelo contrário, eles operam em meio a disputas que envolvem o que pode ou não ser dito, ensinado ou vivido. É nesse ponto que nosso objetivo se fortalece: compreender em que medida as produções discursivas que emergem das práticas docentes em torno das questões de gênero e sexualidades no ensino de Ciências se constituem em “palavras de ordem” – ou seja, em comandos discursivos que organizam o campo do possível, delimitam sentidos e regulam as formas de existência e de saber que circulam no cotidiano escolar. Essas palavras de ordem muitas vezes não ditas explicitamente, são sustentadas tanto por currículos formais quanto por currículos ocultos, e operam de modo a fixar certas identidades como normais, naturais ou desejáveis. Contudo, as falas dos(as) estudantes também evidenciam que tais comandos discursivos não são absolutos: são constantemente tensionados por vivências, afetos e percepções que resistem ao silenciamento e ao controle. É nesse embate, entre norma e desvio, entre o instituído e o que escapa, que a análise desta pesquisa se fundamenta.

Essas manifestações mostram que os estudantes elaboram sentidos sobre gênero e sexualidades a partir de múltiplas fontes – família, redes sociais, religião, vivências escolares. Para alguns, a sexualidade foi compreendida como parte natural da vida, enquanto outros associaram o tema a proibições, riscos ou vergonha. Em meio a essas declarações, também surgiram expressões marcadas por dúvida, curiosidade e desejo por mais espaços de escuta e diálogo. Ana (14 anos), estudante do turno vespertino, informou que “*A gente quase nunca fala disso na aula. Fica tudo meio escondido*”. A fala de Ana, ao mesmo tempo simples e carregada de sentido, evidencia não apenas a ausência do tema nas práticas pedagógicas, mas também aponta para uma inquietação legítima sobre o silenciamento que envolve gênero e sexualidades no contexto escolar.

Quando Ana verbaliza esse incômodo, ela rompe momentaneamente com o silêncio instituído – não como quem detém um saber formal, mas como quem percebe e sente os efeitos daquilo que deveria ser dito. Isso evidencia que os(as) estudantes não apenas recebem discursos, mas também os interpretam, questionam e, por vezes, os tensionam. A fala de Ana, portanto, deve ser compreendida como um gesto político, ainda que sutil, de reivindicação por uma escola que não apenas “tolere” a diversidade, mas que a reconheça e a incorpore como parte legítima do processo formativo. Isso dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa: compreender como as práticas discursivas docentes no ensino de Ciências – mesmo quando silenciosas – operam como “palavras de ordem”, definindo o que pode ou não ser tematizado, legitimado ou escutado.

Os discursos produzidos pelos(as) estudantes durante as rodas de conversa reforçam a ideia de que a escola não é apenas um espaço de reprodução de normas e verdades instituídas, mas também um lugar de disputas. É nesse espaço, muitas vezes marcado por silenciamentos, que os jovens exercitam compreensões sobre si, sobre o outro e sobre os possíveis modos de existir. Nesse cenário, gênero e sexualidades não podem ser tratados como categorias fixas ou meramente informativas. Elas se apresentam como práticas culturais, políticas e afetivas que organizam relações, regulam comportamentos e também abrem possibilidades de existência.

Ao trazer essas vozes para a análise, buscamos compreender como a educação pode, ao invés de silenciar, acolher e multiplicar formas de ser e viver que escapam à norma. Longe de serem meros receptores de conteúdos escolares, os(as) estudantes mostram-se capazes de enunciar posições, questionar e mobilizar saberes – ainda que nem sempre com a linguagem esperada pela escola. Essas produções discursivas revelam tanto os efeitos das “palavras de ordem” que organizam o currículo ocultado quanto os tensionamentos que emergem quando esses comandos são colocados em xeque. Ou seja, os discursos não apenas refletem o que se aprende, mas também aquilo que se negocia, se silencia ou se resiste no cotidiano escolar.

SEÇÃO 4

A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE CIÊNCIAS



A obra *As Duas Fridas*, de Frida Kahlo (1940).

*É a mais bela profissão
Que alguém pode seguir,
Pois semeia no presente
O futuro que há de vir;
E desde logo professa
A sua esperança confessa
Lá nos tempos do PORVIR.*

(Uma estrofe do poema *Profissão Docente* de José Gilson Lopes)

4.1 Entre silenciamentos e enunciações: discursos sobre gênero e sexualidades nas aulas de Ciências

A obra de Kahlo, *As Duas Fridas*, apresenta a artista trajada com vestes masculinas, com o cabelo cortado e espalhado ao seu redor. O ato de cortar suas tranças pode ser interpretado como um símbolo de distanciamento das convenções da feminilidade conservadora. Além disso, essa ação sugere a ruptura de um vínculo simbólico, representando a descontinuidade de uma conexão profunda, seja entre duas pessoas ou entre diferentes formas de existência. A obra tensiona, assim, os limites entre o eu íntimo e o eu social, desafiando a noção de identidade fixa, ao expor uma subjetividade fragmentada e múltipla. Kahlo revela que ser mulher não é uma experiência única ou estática, mas atravessada por perdas, resistências e reinvenções. Ao se duplicar na tela, a artista questiona quem realmente é, quem esperam que ela seja e quem ela escolhe continuar sendo – mesmo entre as dores e os afetos rompidos. O poema de Lopes exalta a nobre missão do professor; ao ensinar Ciências, o professor tem a oportunidade de formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de tomar decisões conscientes sobre questões que afetam a sociedade.

Ao relacionarmos a obra de Kahlo, o poema de Lopes e a prática docente em Ciências, podemos perceber que o ensino não se limita à transmissão de conhecimentos. É um processo complexo e desafiador que envolve a construção de valores, o desenvolvimento de habilidades e a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Ao utilizar diferentes recursos e metodologias, o professor de Ciências pode transformar a sua sala de aula em um espaço de aprendizado significativo e inspirador, onde as questões de gênero e sexualidades, muitas vezes invisibilizadas, podem ser abordadas de forma crítica e reflexiva.

A prática pedagógica, que compreende o conjunto de ações e atividades realizadas pelos(as) professores(as) para promover o ensino e a aprendizagem, é influenciada por uma série de fatores, como os objetivos educacionais, os conteúdos curriculares, os recursos didáticos e, claro, os(as) estudantes. Ao longo do período de observação, participei de diversas aulas que abordaram temas centrais dentro do ensino de Ciências, particularmente no que diz respeito a questões de gênero e sexualidades. Essas aulas, que serão apresentadas adiante, constituem o ponto de partida para uma análise cujo objetivo é identificar, nas práticas docentes durante o ensino de Ciências, os discursos produzidos e colocados em prática em torno de gênero e das sexualidades. Trata-se de compreender como esses discursos se manifestam nas falas, posturas e estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras, bem como nas interações com os(as) estudantes e também no uso dos materiais didáticos. Ao

observar essas dimensões, buscamos evidenciar de que maneira o ensino de Ciências pode tanto reproduzir normas de gênero e sexualidades quanto abrir espaços para abordagens mais críticas, inclusivas e emancipadoras.

Uma prática pedagógica que aborda gênero e sexualidades de forma eficaz é aquela que vai além do simples tratamento desses temas; ela deve promover um ambiente que enfrente a discriminação e a violência de maneira consciente e transformadora, ao mesmo tempo em que proporciona um conhecimento amplo e crítico sobre essas questões. Dentro desse contexto, as produções discursivas, que representam os modos como o conhecimento é produzido, organizado e disseminado dentro de uma sociedade, desempenham um papel crucial. Elas não se limitam a falas ou textos, mas englobam sistemas de pensamento que regulam o que pode ser dito, pensado e conhecido. Essas produções discursivas, especialmente sobre gênero e sexualidades, podem ser tanto afirmativas quanto destrutivas, frequentemente reforçando estereótipos sexistas, homofóbicos ou transfóbicos (Foucault, 1996). Ao observar a prática pedagógica, foi possível perceber como tais discursos podem, muitas vezes, reproduzir padrões de discriminação e violência, influenciando diretamente o comportamento e as atitudes das crianças e adolescentes em relação a essas questões.

As relações entre gênero, sexualidades e a prática pedagógica não acontecem de forma isolada, mas se entrelaçam nas sutilezas do cotidiano escolar. O modo como os(as) professores(as) abordam – ou evitam – certos temas, as palavras escolhidas, os exemplos usados em sala, os gestos e até os silêncios compõem discursos que ultrapassam o conteúdo formal e ajudam a moldar percepções sobre o que é aceitável, possível ou desviante. Não se trata apenas do que se ensina, mas de como se ensina e do que permanece oculto no espaço da escola. Nesse sentido, ensinar Ciências, por exemplo, extrapola a explicação de conceitos biológicos ou a aplicação de experimentos: envolve também a transmissão – muitas vezes involuntária – de visões de mundo, normas de comportamentos e valores sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades. Cada prática pedagógica carrega consigo escolhas discursivas que afetam diretamente a constituição de identidades e a produção de sentidos. Essas escolhas podem contribuir para a manutenção de padrões cisheteronormativos ou, ao contrário, abrir espaços para que outras formas de existir ganhem visibilidade.

As produções discursivas que circulam nesse contexto não são neutras. Elas operam como forças que organizam o campo do dizível, delimitando o que pode ser questionado, afirmado ou silenciado. Ao mesmo tempo, essas forças não são absolutas: são constantemente tensionadas pelas vivências dos(as) estudantes, pelas dúvidas que surgem em sala, pelas falas que escapam da norma e revelam fissuras nas certezas estabelecidas. É nesse movimento entre

regulação e resistência que o cotidiano escolar se constitui como um espaço complexo de disputa.

Portanto, pensar as relações entre gênero, sexualidades e educação requer olhar atento às práticas cotidianas, aos discursos que circulam nos corredores, nas entrelinhas das aulas, nos materiais didáticos e nas interações entre os sujeitos. Só assim é possível compreender como o ambiente escolar pode tanto reforçar desigualdades quanto oferecer brechas para o reconhecimento da diversidade e para a construção de novas possibilidades de existência.

4.2 As práticas docentes no ensino de Ciências

A educação em gênero e sexualidades é uma importante ferramenta para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos à diversidade, como já dissemos. No entanto, a abordagem dessa temática na escola permanece um desafio, pois, muitas vezes, restringe-se à dimensão biológica apenas, de maneira muito superficial. As práticas docentes desempenham um papel fundamental nas práticas discursivas de gênero e sexualidades na escola. Os(as) professores(as) são responsáveis pela seleção dos conteúdos, de metodologias e das avaliações que serão utilizadas em sala de aula. Acredito que o ensino de ciências é uma área que pode contribuir para a abordagem de gênero e sexualidades de forma mais ampla e significativa, superando a visão conservadora apenas do corpo à dimensão biológica, no intuito de ajudar os alunos a compreenderem a diversidade de gênero e sexualidades, bem como os direitos e as garantias de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer ou Questionadores, Intersexuais, Assexuais, dentre outros (LGBTQIA+). Mediante a desconstrução de mitos e estereótipos, a biologia pode ajudar a desconstruir a falsa ideia de que sexo e gênero são binários e biologicamente determinados.

Louro (2001), referência em estudos de gênero e sexualidades na educação, oferece uma lente crítica para analisarmos as relações de poder presentes nas práticas docentes e no ensino de Ciências. Por meio de sua perspectiva, podemos desnaturalizar as normas de gênero e sexualidades que permeiam o currículo, os materiais didáticos e as interações em sala de aula. A autora destaca que gênero e sexualidades não são características biológicas inatas, mas sim construções sociais e históricas. As normas que definem o que significa ser homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, variam de acordo com o contexto cultural e histórico.

O ensino de Ciências, tradicionalmente masculinizado e heteronormativo, tende a invisibilizar as contribuições de mulheres e pessoas LGBTQIA+ e a perpetuar estereótipos de gênero. Isso pode levar à desmotivação e à exclusão de estudantes que não se identificam com

essas normas. Na desconstrução de estereótipos é preciso questionar a invisibilidade das mulheres e pessoas LGBTQIA+ na história da ciência e nos materiais didáticos, apresentar exemplos de cientistas de diferentes gêneros, promovendo debates sobre os estereótipos de gênero presentes na ciência. Ademais, é relevante abordar também a inclusão da diversidade sexual em um ambiente seguro e acolhedor para que estudantes LGBTQIA+ se expressem livremente, evitando linguagem discriminatória e promovendo o respeito à diversidade, com a abordagem de temas como sexualidades e saúde sexual de forma científica e respeitosa.

É importante que haja uma reflexão crítica sobre as práticas docentes e análise de como as próprias concepções de gênero e sexualidades dos(as) professores(as) influenciam as suas práticas pedagógicas. Essas concepções, muitas vezes construídas ao longo da vida por meio de experiências pessoais, valores culturais, religiosos e formações acadêmicas, não ficam à margem do que acontece em sala de aula – ao contrário, atravessam o modo como o conteúdo é apresentado, como os estudantes são tratados e como certas situações são interpretadas ou conduzidas. Quando o(a) professor(a) compreende gênero e sexualidades a partir de uma perspectiva restrita ou moralizante, é provável que temas ligados à diversidade sejam evitados ou tratados de forma superficial, reforçando estereótipos e silenciando experiências que já são marginalizadas. Por outro lado, quando há abertura para o diálogo, mesmo sem domínio completo do tema, o ambiente escolar pode se tornar um espaço mais acolhedor e formativo para todos os sujeitos envolvidos.

O ponto central, aqui, não é apenas o conteúdo que se ensina, mas a concepção por meio da qual se conduz o processo educativo. Práticas pedagógicas não se constroem no vazio; elas são atravessadas por discursos, afetos e posicionamentos que, conscientemente ou não, definem o que é permitido circular em sala de aula. Reconhecer isso é o primeiro passo para construir uma prática mais ética e comprometida com o reconhecimento das diferentes formas de existir.

A perspectiva crítica de Louro (1997) nos convida a repensar o ensino de Ciências de forma mais justa e inclusiva. Ao desconstruirmos *as palavras de ordem* que ditam normas de gênero e sexualidades presentes na sala de aula podemos construir um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante para todos os estudantes, isto porque

[...] não se deve imaginar um mundo dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes (Foucault, 1998, p. 96 *apud* Louro, 2003, p. 42).

Em Foucault (1998, p. 96), citado por Louro (2003, p. 42), está presente uma visão crítica da relação entre os discursos, desafiando a ideia de uma divisão dicotômica entre “admitido” e “excluído”, “dominante” e “dominado”. Foucault rejeita a visão simplificada que categoriza os discursos em “bons” e “maus”, “verdadeiros” e “falsos”, “poderosos” e “fracos”. Essa lógica binária ignora a complexa teia de relações e as múltiplas vozes que compõem o mundo social. O autor destaca a riqueza e a diversidade dos discursos, reconhecendo que cada um possui sua própria história. Essa multiplicidade reflete a variedade de perspectivas, experiências e saberes presentes na sociedade. Os discursos não são entidades estáticas, mas sim ferramentas dinâmicas utilizadas por indivíduos e grupos para alcançar diferentes objetivos. Eles podem ser combinados, adaptados e recontextualizados de acordo com as estratégias discursivas. Nesse sentido, o ensino de ciências vai se afirmando como um espaço especial para desconstruções dos conservadorismos que insistem em se manter a fim de seguirmos em direção às produções discursivas mais afirmativas das diversidades, como temos argumentado até aqui. Segundo Santos e Souza (2020),

[...] as diversas propostas de cursos de formação docente com as temáticas gênero e sexualidade têm, de alguma forma, mobilizado alguns/algumas professoras(es) a questionar suas vivências escolares, sobretudo em relação ao sexismo e a lesbohomobitranfobia. Entretanto, mesmo vivenciando espaços formativos, as(os) docentes ainda encontram barreiras que dificultam a execução de atividades, especialmente com o recrudescimento de grupos conservadores, como o Movimento Escola Sem Partido, que insiste em minar os trabalhos com gênero e sexualidade nas escolas (Santos; Souza, 2020, p. 165).

Para os autores, os cursos de formação têm sido um catalisador para que as professoras reflitam sobre suas próprias experiências escolares e identifiquem práticas sexistas e homofóbicas. Apesar da disposição das professoras, a implementação de atividades que abordam esses temas enfrenta resistências em implementar mudanças em suas práticas devido a pressões externas e internas, especialmente por parte de grupos conservadores.

4.3 Entre conteúdos e condutas: como os discursos se constroem na sala de aula

Como havíamos acordado na reunião de AC (Seção 1), as professoras iniciariam o trabalho com o conteúdo intitulado *sistema genital e reprodução humana*. Para ampliar o propósito da pesquisa, decidimos incluir também temas relacionados a gênero e sexualidades, considerando que esses assuntos geralmente não estavam presentes nos planejamentos anteriores. As professoras observaram que o livro didático utilizado possuía algumas páginas

que abordam a sexualidade, o que facilitaria a discussão desses temas em sala de aula. Elas comentaram que esse tema deveria ser abordado todos os anos, mas, infelizmente, ainda há resistência por parte de alguns docentes, seja por desconforto, seja por preconceitos. Como resultado, esses conteúdos acabavam sendo negligenciados. No entanto, elas enfatizaram a importância de tratá-los, especialmente diante da diversidade presente no ambiente escolar.

A professora *Sorriso* tinha, em sua carga horária, aulas com a turma do 8º ano às terças e quintas-feiras, no turno da manhã. Já a professora *Atenção* ministrava aulas para o 8º ano nas segundas, terças e quintas-feiras, no turno da tarde. O conteúdo a ser trabalhado era “Reprodução Humana”, tópico presente nos capítulos 7 e 8 do livro didático. Definimos as datas para a observação das aulas das professoras *Sorriso* e *Atenção*. Eu participaria de duas semanas de aula e, logo após a conclusão do conteúdo a ser trabalhado, realizaríamos uma roda de conversa com as turmas do 8º ano. Ao final, seriam feitas entrevistas com as duas professoras.

Aula 1 - Sistema Genital e Reprodução Humana

No dia 28 de maio de 2024, durante a participação na turma do 8º ano B, estavam presentes 23 estudantes na aula de Ciências. O conteúdo abordado pertencia à Unidade 3 do livro didático.

A professora me apresentou à turma e explicou que, a partir daquela data, eu passaria a acompanhar as aulas de Ciências, como participante. Em seguida, eu me apresentei como estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da UESB, orientanda da professora Dra. Daniele Farias Freire Raic. Expliquei que minha pesquisa tem como tema Gênero e Sexualidades nas produções discursivas na escola: entrecimentos com as práticas docentes no ensino de Ciências. Informei que desenvolveria esta pesquisa com as turmas do 8º ano e que, ao final das observações, faríamos uma roda de conversa. Esclareci que essa roda seria um convite à participação de todos(as), mas não seria obrigatória – participaria apenas quem se sentisse à vontade. Comentei, ainda, que já havia trabalhado naquela escola como diretora e que me sentia acolhida naquele ambiente. Alguns alunos disseram se lembrar de mim.

Ao iniciar a aula, a professora fez a seguinte observação: “*Como vocês já perceberam, o conteúdo a ser trabalhado não é motivo para brincadeiras e gargalhadas*”. Logo após, buscou identificar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre o tema, pedindo que registrassem em seus cadernos palavras associadas à reprodução humana. Para tanto, levantou

as seguintes questões: como seria possível formar um novo indivíduo a partir de uma única célula? Em que momento da vida, em sua opinião, o ser humano se torna capaz de liberar os gametas? Nesse momento, optei por manter uma postura de observação atenta, buscando compreender como o tema seria conduzido e que tipo de discurso seria posto em circulação. A ausência de diálogo em torno das perguntas levantadas parecia indicar uma abordagem mais conteudista e controlada, que privilegia a organização da informação em detrimento da escuta ativa dos(as) estudantes. Tal escolha pode estar associada ao desconforto previamente mencionado pelas docentes sobre a abordagem de gênero e sexualidades, resultando em uma prática que prioriza o controle da sala sobre a construção coletiva de sentidos. Passado esse momento inicial, a professora solicitou que abrissem o livro na página 164, cujo tema era o sistema genital e a reprodução humana. Comentou que o conteúdo do livro era bastante resumido e que, por isso, seria necessário buscar referências adicionais – tanto ela quanto os(as) próprios(as) estudantes – para aprofundar o estudo do tema. A turma realizou uma leitura silenciosa do trecho indicado no livro didático. Em seguida, a professora convidou alguns alunos a realizarem a leitura em voz alta, fazendo intervenções pontuais ao longo do texto, explicando termos ou destacando informações consideradas relevantes.

Durante esse momento, foi possível notar sinais de envolvimento por parte dos(as) estudantes: muitos acompanhavam a leitura com o dedo ou com os olhos fixos no livro, alguns trocavam olhares ou cochichavam comentários discretos com colegas ao lado e, em determinados trechos – especialmente quando surgiam palavras como “esperma”, “fecundação” ou “órgãos sexuais” –, era possível perceber sorrisos contidos, olhares curiosos e leves movimentações nos assentos.

Ainda que nem todos tenham se manifestado verbalmente, os gestos corporais e a atenção direcionada ao que era lido sugeriam que o tema provocava certo interesse – seja por curiosidade, novidade ou pela rara oportunidade de tratar esse assunto em sala de aula. Vale destacar, no entanto, que esse envolvimento se manteve dentro dos limites estabelecidos pela mediação da professora, que, ao intervir, evitava que a leitura se tornasse motivo de riso ou fuga do conteúdo. Assim, o interesse demonstrado parece ter coexistido com um certo cuidado ou receio dos(as) estudantes em relação ao que se podia ou não dizer naquele espaço.

Os(as) alunos(as) realizaram suas anotações e, após a maioria concluir, a professora *Sorriso* iniciou a discussão oral, fazendo perguntas e ouvindo atentamente as respostas dos estudantes. Durante a aula, enquanto os(as) estudantes liam e comentavam trechos do capítulo sobre reprodução humana, uma aluna, Rita (13 anos), interrompeu espontaneamente com a

seguinte frase: “A mãe em casa pensa que a gente brinca de boneca, mas na escola a gente brinca é com os bonecos”.

A fala provocou um movimento imediato na sala: risos abafados, trocas de olhares e alguns cochichos que escaparam do silêncio disciplinado mantido até então. Embora a professora não tenha respondido diretamente ao comentário, sua postura corporal e mudança de entonação sinalizaram certo desconforto, retomando rapidamente a leitura como forma de reposicionar o foco da aula. A tentativa de prevenir gargalhadas logo no início da aula (“esse conteúdo não é motivo para brincadeiras...”) demonstrava já um esforço em controlar os sentidos possíveis da temática – esforço que, naquele momento, foi parcialmente desestabilizado. A frase de Rita, ainda que lançada com humor, evidencia como os(as) estudantes testam os limites do que pode ou não ser dito na escola – e de que forma performam papéis que, por vezes, escapam da norma. Ela tensiona o discurso biológico e disciplinador presente na abordagem do conteúdo e, ao mesmo tempo, introduz elementos do cotidiano juvenil, misturando ironia e crítica. Essa fissura discursiva revela que, apesar do esforço em manter o controle, outras narrativas circulam e encontram espaço para emergir, ainda que temporariamente.

A professora complementava cada questão à medida que as respostas iam surgindo. Em continuidade à aula, no Capítulo 7 - Puberdade e Sistema Genital, ela fez a leitura da seguinte tirinha de Ziraldo, ilustrada na Figura 5:

Figura 5 - Página do livro *Superação - Ciências/8º ano*



ZIRALDO. O Menino Maluquinho. *Menino Maluquinho*, set. 2011. Disponível em: <http://omeninomaluquinho.educacional.com.br/PaginaTirinha/PaginaAnterior.asp?da=07092011>. Acesso em: 25 jul. 2022.

Fonte: Michelan e Andrade (2022).

Após a leitura, a professora questionou os(as) alunos(as) sobre a percepção do amigo do Menino Maluquinho na primeira cena da tirinha. Alguns responderam que ele havia percebido a diferença entre os órgãos genitais. Ela então explicou que existe uma fase na vida em que ocorrem diversas mudanças no corpo humano, tornando mais evidentes as diferenças

entre pessoas com sexo biológico feminino e masculino. Em seguida, perguntou: *Qual é essa fase e quais são essas mudanças?* A maioria dos(as) alunos(as) respondeu que era a puberdade, e que ocorriam mudanças no corpo.

A aula foi encerrada logo após esse momento, e alguns alunos comentaram: *“Já? Esta aula que a gente gosta passa rápido. As outras parecem que não acabam nunca”*.

Essa primeira observação me provocou muito e já sinalizou para aspectos relevantes da prática docente no ensino de Ciências ao abordar conteúdos sensíveis e, por vezes, controversos, como o sistema genital humano e a reprodução. Desde o início da aula, a professora estabeleceu um tom que indicava seriedade, marcando o conteúdo como algo que não deveria ser alvo de brincadeiras. Sua fala — “o conteúdo a ser trabalhado não é motivo para brincadeiras e gargalhadas” — funcionou menos como um convite ao diálogo respeitoso e mais como uma delimitação do que seria ou não permitido no campo discursivo daquela aula. Longe de construir um espaço aberto para diferentes experiências ou questionamentos sobre gênero e sexualidades, esse posicionamento pareceu reforçar uma abordagem essencialmente biologizante e normativa.

Durante toda a aula, o conteúdo foi tratado dentro de uma lógica estritamente biológica: definição de gametas, fecundação, partes do sistema genital, e nenhuma provocação que permitisse relacionar essas informações a dimensões afetivas, sociais ou culturais da sexualidade. A sala permaneceu em silêncio quase absoluto, com exceção de risos contidos quando certas palavras eram lidas, como se o próprio corpo dos(as) estudantes dissesse o que a aula não podia dizer. Esse silêncio, longe de ser sinal de respeito, revelou-se como um efeito da condução discursiva: não havia espaço real para outras vozes, outras vivências, outras perguntas. E mesmo quando surgiram brechas – como a fala provocativa de Rita – a professora rapidamente reposicionou a aula dentro dos trilhos do conteúdo previsto, como se qualquer desvio fosse uma ameaça à seriedade exigida.

Observamos, portanto que não foi uma aula “bem conduzida” apenas por ter evitado risos ou desordem, mas uma aula marcada por um controle pedagógico que reafirma a cisheteronormatividade como norma silenciosa. A sexualidade, quando tratada apenas como reprodução, perde sua potência como campo de subjetivação, tornando-se mais um item a ser domesticado pelo currículo. E é exatamente aí que o dedo precisa ser colocado: o apagamento não acontece só pela ausência do tema, mas também pela forma como ele é ensinado.

A atitude da professora, ao estabelecer previamente que o conteúdo não era “motivo para brincadeiras”, revelou uma condução marcada por um desejo de controle, mais do que por abertura ao diálogo. Isso vai de encontro ao que propõe Louro (1997), ao defender que a

escola não deve apenas transmitir conteúdos científicos, mas também abrir espaço para a discussão das experiências, desejos e subjetividades dos sujeitos que ali estão inseridos.

Apesar das perguntas lançadas ao início – sobre gametas e formação de um novo indivíduo –, as respostas ficaram no campo individual e escrito, e não foram retomadas ou discutidas coletivamente. A cena se assemelhou mais a uma aula típica de colégio convencional, na qual a sexualidade é tolerada enquanto conteúdo científico, mas não como campo de desejo, corpo, afeto ou subjetividade. Assim, ainda que os(as) alunos(as) tenham demonstrado sinais de curiosidade – como olhares, risos contidos e cochichos –, o ambiente permaneceu marcado por uma rigidez que inviabilizou trocas mais significativas.

Neste sentido, a proposta de Louro se mostra ainda distante da prática docente observada, que, mesmo sob a aparência de seriedade e compromisso, reforça a ideia de que só há uma forma legítima de abordar o tema: aquela que silencia tudo o que escapa da norma.

Ao término da aula, alguns(as) estudantes comentaram: “Já? Esta aula que a gente gosta passa rápido...”. A fala pode, à primeira vista, ser interpretada como um indicativo de envolvimento com o tema. No entanto, é importante não romantizar esse interesse como sinal de identificação com uma abordagem ampliada sobre sexualidades ou gênero. O que vimos, efetivamente, foi uma aula centrada nos aspectos biológicos da reprodução, com termos técnicos, leitura de livro didático e pouco espaço para escuta ou debate. Não houve, então, nenhuma problematização em torno de gênero, identidade, desejo ou experiências corporais. Assim, se houve entusiasmo pelos(as) alunos(as), este parece ter se dirigido ao tema em sua dimensão mais conhecida, e mais autorizada pelo currículo: a da fisiologia reprodutiva.

Esse distanciamento entre o conteúdo previsto e as expectativas de uma abordagem crítica evidencia uma lacuna importante. A minha própria expectativa, na condição de pesquisadora em campo, era de que surgissem fissuras no discurso biologizante que pudessem abrir espaço para a escuta de outras experiências. Isso, no entanto, não aconteceu nessa aula, o que reforça a urgência de se pensar não apenas *o que* se ensina, mas *como* se ensina quando se trata de gênero e sexualidades. As expectativas, portanto, se deslocaram para as próximas aulas, nas quais talvez seria possível observar deslocamentos, resistências ou brechas discursivas.

Aula 2 - Puberdade e sistema genital

No turno vespertino, retornei à escola, desta vez para acompanhar a turma do 8º ano D nas aulas de Ciências, com a professora *Atenção*. Estavam presentes 17 alunos(as), de um

total de 27 – cinco meninas e doze meninos, com idades entre 13 e 15 anos. A professora me apresentou à turma, explicou que eu estava ali para observar as aulas e chamou a atenção dos(as) alunos(as) “para que se comportassem”, já que a turma era bastante agitada. Mais uma vez, me apresentei à turma e falei sobre a importância de poder participar das aulas naquele espaço.

A aula teve início com o tema “Puberdade e Sistema Genital”, a partir da leitura das páginas 166 e 167 do livro didático. Após uma breve leitura inicial, a professora escreveu na lousa um resumo elaborado com base em pesquisas feitas em outros materiais complementares e, logo em seguida, aplicou um pequeno questionário com perguntas relacionadas ao conteúdo. Durante esse percurso, observamos uma condução centrada na transmissão de informações, sem abertura para escuta, debate ou articulação com as experiências dos(as) estudantes. A organização da aula seguiu uma lógica linear e previsível, na qual os(as) alunos(as) eram posicionados(as) como receptores passivos do conhecimento. Enquanto alguns copiavam o conteúdo, outros conversavam entre si, demonstrando um certo distanciamento ou desinteresse, não necessariamente pelo tema em si, mas pela forma como este estava sendo abordado.

Decorrido um longo tempo da aula, me dei conta de que nenhuma pergunta havia sido feita aos(as) alunos(as), além daquelas presentes no próprio questionário. Nenhum convite à problematização, nenhuma provocação sobre as vivências que o tema poderia evocar. Ainda que o conteúdo tratasse diretamente de transformações corporais e questões que atravessam o cotidiano adolescente, vimos um ensino marcado por biologismo e tecnicismo, onde o corpo aparece como máquina, e não como território de experiência.

Essa prática revela o quanto o ensino de temas ligados à sexualidade ainda é capturado por uma abordagem normativa; uma que pretende informar sem provocar, preencher sem questionar. E, com isso, perde-se a oportunidade de abrir brechas para outros sentidos, outras escutas e outras aprendizagens.

Em determinado momento da aula, ouvi alguns estudantes se referirem a um colega com o termo “viadinho”, em tom de zombaria. A professora, no entanto, não interveio diretamente sobre a fala. Sua atenção estava voltada para conter as conversas paralelas e reforçar a necessidade de concentração na atividade escrita. Disse, em tom sério, que verificaria os cadernos ao final e só daria o visto àqueles que tivessem respondido adequadamente ao questionário. Esse episódio, aparentemente banalizado na rotina escolar, evidencia a força das normas de gênero e sexualidades que circulam silenciosamente entre os(as) estudantes e que, muitas vezes, são naturalizadas também pelas práticas docentes. A

homofobia cotidiana se manifesta ali não apenas pela ofensa direta, mas pelo silenciamento que se segue: não é apenas o insulto que machuca, é o fato de ele passar despercebido, não nomeado, não enfrentado.

Como pontua Louro (1997), a escola é um espaço em que identidades são (re)produzidas, negociadas e, muitas vezes, silenciadas, sendo fundamental que o currículo inclua discussões que desnaturalizem os preconceitos e estereótipos. Além disso, a ausência de uma resposta educativa frente à ofensa entre os alunos pode ser interpretada como um silêncio pedagógico, que tende a reforçar a permissividade em relação a práticas de exclusão e violência simbólica. Butler (2015) nos alerta que a linguagem tem poder performativo: o que se diz, ou deixa de dizer, constitui realidades. O silenciamento diante de uma ofensa pode, portanto, ser interpretado como uma forma de validação dessa violência.

Ao optar por manter o foco na tarefa e ignorar a agressão verbal, a professora reforça, ainda que involuntariamente, a lógica de um currículo ocultado que silencia as violências de gênero e sexualidades em nome da ordem e do conteúdo. A “atenção” exigida aos cadernos se sobrepõe à atenção devida aos corpos e às subjetividades presentes na sala. Esse momento exige que eu, como pesquisadora, também me posicione: qual é o meu lugar diante desse silêncio? O que significa estar em campo, escutar essa violência e não interromper a aula? A escolha de não interferir imediatamente foi metodológica – baseada na observação. No entanto, isso não anula o incômodo e a responsabilidade de analisar criticamente o que está em jogo. O insulto não é isolado, ele é parte de um regime de verdades que define quem pode existir com legitimidade no espaço escolar. E esse regime é sustentado, muitas vezes, por aquilo que se escolhe não ver, não dizer, não escutar.

Quando o sinal indicou o término da aula, os alunos saíram da sala. E, mais uma vez, alguns comentaram que se lembravam de mim, da época em que fui diretora na escola.

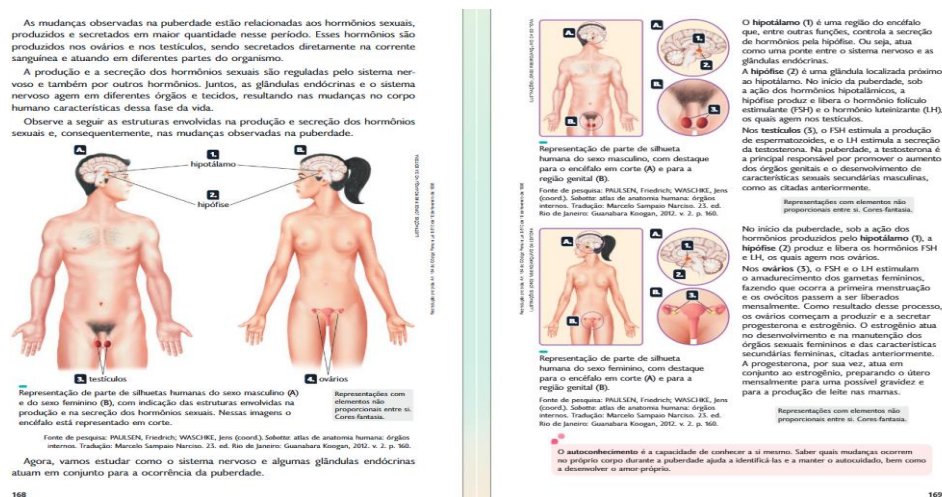
Nossa próxima aula aconteceria no dia 30 de maio; no entanto, devido ao feriado de Corpus Christi, só retornamos às atividades na segunda-feira, dia 3 de junho de 2024.

Aula 3 - Por que ocorrem essas mudanças na puberdade?

Retornei à escola no dia 3 de junho para a observação da aula do 8º ano B, no turno matutino. Estavam presentes 20 alunos(as), de um total de 27. A professora iniciou a aula fazendo uma breve retrospectiva do conteúdo trabalhado anteriormente – puberdade – e deu continuidade ao tema utilizando as páginas 168 e 169 do livro didático, conforme mostra a Figura 6, adiante, cujo título era: Por que ocorrem essas mudanças na puberdade?

Ao abordar as transformações nos corpos de meninas e meninos durante a puberdade, a turma reagiu com sorrisos tímidos, olhares trocados e expressões como “oxe”, marcas evidentes de que o conteúdo mobilizava afetos, curiosidades e, possivelmente, experiências pessoais. No entanto, essas reações foram rapidamente engolidas pela estrutura da aula. A professora conduziu a leitura do livro didático de forma linear, explicando os trechos à medida que avançava e, logo depois, ditou as perguntas de um questionário para que os(as) estudantes copiassem e respondessem individualmente em seus cadernos. Não houve debate, nem discussões. Nenhuma tentativa foi feita de explorar os sentidos atribuídos às mudanças corporais, tampouco de provocar reflexões sobre gênero ou sexualidades. A aula manteve-se ancorada em uma abordagem de caráter estritamente biologizante, em que os corpos foram tratados apenas como organismos previsíveis e os sujeitos reduzidos a meros receptáculos de um saber técnico, desconsiderando suas dimensões sociais, culturais e afetivas. A timidez e o incômodo visíveis nos(as) alunos(as) não encontraram lugar de elaboração, apenas foram silenciosamente contidos.

Figura 6 - Página do livro Superação - Ciências /8º ano



Fonte: Michelin e Andrade (2022).

Chama a atenção o fato de que, mesmo com um tema que toca diretamente as vivências da adolescência, a prática docente recorra a métodos que esvaziam qualquer possibilidade de diálogo real. O questionário, aqui, não é apenas uma ferramenta avaliativa, ele se torna um instrumento de ordenamento, de silenciamento. Ele captura o tema da sexualidade e o reduz a respostas certas, ao preenchimento de lacunas, à contenção do desejo.

Até esse momento da sequência didática observada por mim, nenhuma discussão sobre gênero ou sexualidades foi proposta de forma direta. O que vi foi a repetição de uma lógica de

ensino que evita o incômodo, que escolhe a neutralidade como uma forma de proteção, mas que, ao fazer isso, reforça a normatividade e silencia a potência formativa desses temas.

Pouco tempo depois, o sinal indicou o término da aula.

A aula observada oferece importantes elementos para refletirmos sobre o ensino da puberdade no componente curricular de Ciências. O conteúdo, centrado na pergunta “Por que ocorrem essas mudanças na puberdade?”, vai além da biologia, pois envolve dimensões sociais, emocionais e simbólicas da formação dos(as) estudantes. Ao tratar de transformações físicas e hormonais, o tema inevitavelmente mobiliza memórias, desconfortos e curiosidades, tornando-se um terreno fértil para a emergência de discursos sobre identidade e sexualidades. Logo nas primeiras reações da turma – sorrisos, gestos de timidez, expressões como “oxe” – percebi que o assunto toca diretamente a experiência dos(as) estudantes. Essas reações são comuns em turmas de adolescentes, uma vez que a puberdade é vivida de forma intensa e, muitas vezes, contraditória. Ainda conforme Louro (1997), os corpos escolares não são neutros; são marcados por normas, expectativas e vigilâncias, especialmente quando se trata das sexualidades. O riso ou a vergonha, portanto, são formas discursivas que revelam tanto interesse quanto desconforto frente ao tema.

A escolha da professora por realizar a leitura coletiva do livro didático, seguida da explicação detalhada e da elaboração de um questionário, aponta para um modelo de ensino centrado na transmissão e fixação do conteúdo. Embora essa estratégia seja válida em certos momentos, ela tende a restringir as possibilidades de escuta das vivências e percepções dos(as) estudantes. Freire (1996) defende que ensinar exige escuta sensível e abertura ao diálogo, especialmente quando os temas abordam questões humanas tão íntimas quanto o crescimento, o corpo e as sexualidades. Nesse sentido, o relato mostra uma participação “relativa” dos(as) estudantes, o que pode ser interpretado como uma resposta à dinâmica da aula: a ausência de espaços de fala e partilha pode levar os(as) alunos(as) a uma postura mais passiva. As práticas pedagógicas que promovem apenas cópia e respostas a questionários, ainda que funcionais, muitas vezes limitam o potencial crítico e afetivo do conteúdo. Como apontam Louro (2007) e Oliveira (2001), temas como puberdade, gênero e sexualidades demandam mais do que exposição de informações; requerem escuta, problematização e mediação cuidadosa, pois envolvem dimensões identitárias em formação.

Outro ponto a ser destacado é a ausência de situações de indisciplina ou manifestações preconceituosas, como ocorreu em outra turma observada. Ainda assim, o silêncio ou a timidez excessiva também podem ser indicadores de um ambiente em que os estudantes não

se sentem completamente seguros para se expressar. Criar um clima de confiança e escuta, nesse caso, é tão importante quanto dominar o conteúdo didático.

Por fim, a escolha do tema e sua abordagem reforçam a importância de tratar a puberdade como um processo natural, mas também profundamente marcado por construções sociais e culturais. O ensino de Ciências pode colaborar com a formação integral dos sujeitos, contribuindo para que se reconheçam como corpos em transformação, com direito ao conhecimento e à palavra.

Aula 4 - Puberdade

No turno vespertino, na turma do 8º ano D, estavam presentes 13 alunos(as), de um total de 27. A professora distribuiu um texto impresso com o tema *puberdade* e realizou a leitura em voz alta junto com a turma. Durante esse momento, alguns(as) alunos(as) seguiram a leitura com atenção, enquanto outros(as) mantinham conversas paralelas em tom baixo. Ainda que a condução da aula buscasse manter o foco no conteúdo, os sussurros, risos contidos e olhares trocados entre colegas sugeriam que algo escapava ao controle da narrativa oficial. Embora não tenha sido possível captar com clareza o conteúdo dessas conversas, a simples presença desses diálogos laterais me mobilizou como pesquisadora: sobre o que falavam? Estariam comentando o texto, fazendo piada com termos específicos, associando o conteúdo a vivências pessoais? Ou seriam, talvez, expressões de desconforto diante do tema? Desconforto esse que não encontrava espaço para ser verbalizado abertamente?

Esse tipo de “ruído” revela muito mais do que aparenta. Ele aponta para o que Foucault (2021) chama de discursos que circulam à margem dos saberes autorizados, mas que, ainda assim, participam da construção dos sentidos em sala de aula. Em uma aula conduzida sob uma lógica linear e sustentada por um discurso de base biologizante, essas conversas paralelas podem ser compreendidas como tentativas de significar o conteúdo a partir de outras lógicas – mais afetivas, mais situadas, mais inquietas.

Como pesquisadora em campo, esse momento me confrontou com os limites da observação silenciosa. Ao mesmo tempo em que optei por não interferir no fluxo da aula, me dei conta de que é justamente nesses fragmentos – nas brechas, nos cochichos, nos risos contidos – que as normas de gênero e sexualidades são reafirmadas, negociadas ou subvertidas. E eram esses momentos que mereciam ser perseguidos com mais atenção nas aulas seguintes.

Ao abordar os órgãos genitais feminino e masculino, a professora comentou que, em anos anteriores, os(as) alunos(as) não contavam com o livro de Ciências, e que, neste ano, com o material disponível, o ensino do conteúdo havia se tornado mais acessível. Nesse momento, João (15 anos) perguntou: “*É para desenhar ‘aquele negócio’?*”, referindo-se aos órgãos genitais. A professora respondeu que sim, explicando que eles precisavam desenhar e reconhecer cada parte dos órgãos reprodutores, destacando que isso era algo natural e pertencente ao corpo humano.

No entanto, questionei o aluno sobre o motivo de não dizer o nome dos órgãos genitais – “pênis” e “vagina”. Nesse momento, prevaleceu um breve silêncio na sala, como se eu tivesse dito algo proibido. João um pouco envergonhado, respondeu: “*Ah, eu tenho vergonha... olha aí, a senhora falou e todo mundo parou e olhou pra senhora*”. Então, retruquei: “*E vocês não têm pênis ou vagina? Não é algo normal? Ou têm outro órgão que eu não sei?*”, brinquei. A turma deu muitas risadas, e o mesmo aluno me respondeu que era melhor chamar pelos nomes populares. Nesta hora, ouviu-se ainda mais risadas.

Esse momento, embora breve e carregado de risos, revela muito sobre o modo como os corpos e suas nomeações são regulados no espaço escolar. A simples enunciação dos termos “pênis” e “vagina” foi capaz de produzir silêncio, surpresa, olhares e riso – efeitos discursivos que escancaram o quanto o corpo sexuado ainda é um território interdito, mesmo em aulas destinadas justamente ao estudo da puberdade e da reprodução.

Ao me posicionar como pesquisadora e questionar diretamente o motivo do uso de eufemismos – “aquele negócio”, “aquilo lá”, “o trem” –, o que se rompeu, ainda que por um instante, foi a lógica do não-dito, que sustenta a ideia de que há palavras que “não se deve” dizer em sala de aula. A reação imediata do aluno – “olha aí, a senhora falou e todo mundo parou e olhou pra senhora” – é reveladora: o espanto não está no conteúdo, mas na quebra da norma que organiza o que pode ou não ser dito.

Butler (2015) nos lembra que a linguagem performa os corpos – ou seja, ela não apenas descreve, mas constitui modos de ser, de existir e de aparecer no mundo. Assim, quando a linguagem é contida, trocada por apelidos, ou colocada sob risos, não se trata apenas de uma escolha vocabular: trata-se de uma pedagogia do silêncio, que opera regulando afetos, gestos, falas e presenças. Ainda que o clima de humor tenha dominado o momento, esse episódio não foi inofensivo – ele escancarou a fragilidade do discurso científico diante da vivência concreta dos estudantes, especialmente no que diz respeito aos sentidos afetivos e sociais do corpo. A opção do aluno por “nomes populares” e o riso coletivo sinalizam que,

para além do que se ensina, há um outro currículo que se impõe: o currículo das normas, do que é “engraçado”, “feio”, “impróprio” ou “constrangedor”.

E é justamente aí que o discurso docente, ao invés de escutar ou provocar reflexão, recolhe-se na autoridade da ciência para escapar do desconforto. Esse tipo de condução reitera o que Louro (1997) já apontava: a escola frequentemente trata a sexualidade como algo técnico e biológico, evitando discutir suas dimensões culturais, simbólicas e políticas. Mesmo quando o assunto é “conteúdo obrigatório”, a normatividade heterocentrada e moralizante ainda comanda o que pode ser abordado – e *como*.

Essa troca, portanto, deve ser lida não apenas como um momento de descontração, mas como uma fissura no cotidiano escolar: um espaço onde, por um instante, foi possível interrogar as palavras, as reações e os limites do discurso pedagógico. Não porque a aula permitiu – mas *apesar dela*. É nas brechas, nas risadas, nas hesitações, que os discursos mais potentes, e mais perigosos para a norma, costumam aparecer.

Esse episódio, portanto, dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa ao evidenciar o funcionamento das “palavras de ordem” no cotidiano escolar. Como propõe Foucault (2006), essas palavras operam como instrumentos do biopoder e do poder disciplinar, regulando os corpos por meio do discurso. Elas delimitam o que pode ser dito, feito e sentido, assim como aquilo que deve ser silenciado, controlado ou punido.

No contexto observado, a palavra “pênis” ou “vagina” não é apenas uma designação anatômica – é uma enunciação que atravessa normas sociais, morais e institucionais. A dificuldade do aluno em nomear diretamente os órgãos genitais, a reação imediata dos colegas, bem como a resposta da professora, que rapidamente reencaminhou a questão para o terreno da “ciência neutra”, revelam como certas palavras, ainda que formalmente autorizadas pelo conteúdo escolar, continuam interditas na prática pedagógica. A “palavra de ordem” aqui não está apenas naquilo que é dito, está sobretudo no que se evita dizer, no que se ri, no que se sussurra, no que se regula com um olhar. O riso coletivo e o constrangimento generalizado indicam que o discurso sobre o corpo, mesmo quando aparentemente liberado pelo conteúdo programático, ainda é moldado por normas cisheteronormativas que operam de forma disciplinadora.

Ao intervir como pesquisadora e provocar o questionamento – “E vocês não têm pênis ou vagina?”, não se rompeu apenas um silêncio, mas se tensionou uma norma. E a resposta do aluno, preferindo “nomes populares”, mostra que há ali um jogo discursivo mais complexo do que a simples presença ou ausência do conteúdo no currículo: há uma disputa pelos sentidos, pelos modos de nomear, pelas permissões de fala. Nesse sentido, essa cena é um microcosmo

das práticas escolares em torno das questões de gênero e sexualidades: aparentemente neutras, mas profundamente normatizadas; aparentemente abertas, mas estruturalmente reguladas por palavras de ordem que silenciam mais do que anunciam.

Em seguida, os(as) alunos(as) foram orientados a responder algumas questões que haviam ficado pendentes da aula anterior. Pouco depois, o sinal tocou, indicando o fim da aula.

A aula observada, no turno vespertino, não revelou propriamente uma tensão entre discursos, mas o silenciamento ativo de qualquer possibilidade de tensão. O conteúdo, centrado nos órgãos genitais e na puberdade, foi abordado a partir de uma perspectiva estritamente biológica, por meio de leitura, cópia e verificação das atividades, sem abertura para escuta, debate ou questionamento.

Logo no início da aula, as expressões espontâneas dos(as) estudantes – os sorrisos, as reações de surpresa ou timidez, os gestos de desconforto – poderiam ter sido uma oportunidade para ativar uma escuta pedagógica mais sensível. No entanto, essas manifestações foram rapidamente absorvidas por uma lógica de controle disciplinar. O que poderia se tornar um momento de reflexão sobre os corpos, as normas, as identidades e as experiências juvenis, acabou reduzido a mais um exercício escolar. Os meninos, muitos deles inquietos, risonhos, provocativos, foram reiteradamente silenciados em nome da ordem. Mas o que significa essa “ordem”? O que ela está protegendo? Ao invés de espaço para construção de sentidos sobre si e sobre o outro, o que se ofereceu foi um roteiro fechado, que repete o modelo clássico de ensino da sexualidade como biologia, como informação técnica, como neutralidade.

Não se trata, evidentemente, de esperar que todas as aulas se tornem grandes debates sobre gênero e sexualidades. Mas sim de reconhecer que, ao escolher fechar todas as portas para essa discussão, a prática pedagógica reforça a cisheteronormatividade como horizonte único de inteligibilidade. Não há tensão porque não há abertura. E é justamente essa ausência que precisa ser interrogada: o que o silêncio está produzindo? O que se perde quando o currículo se limita ao corpo como organismo e nega o corpo como experiência?

Desde o início, a condução da professora mostrou-se cuidadosa ao propor a leitura coletiva de um texto sobre puberdade. Contudo, as conversas paralelas durante a aula indicaram que o conteúdo, embora pertinente, desperta inquietações, distrações e até certo desconforto. Esse tipo de reação é comum em turmas adolescentes, especialmente quando os temas abordam diretamente suas vivências corporais e afetivas – campo de descobertas, inseguranças e desejos. Como aponta Louro (1997), a sexualidade não é algo natural, mas um

campo de produção de sentidos, regulado por normas sociais e culturais. Portanto, tratá-la em sala de aula exige não apenas “cuidado” ou “seriedade”, mas sensibilidade, escuta e mediação crítica que possibilite que essas inquietações ganhem voz e sentido.

No entanto, o que se viu foi justamente o oposto: as reações dos(as) estudantes foram contidas pela condução da aula, que seguiu um ritmo estável, com leitura, cópia e resposta de questionário. As expressões de desconforto, os cochichos, os sorrisos tímidos, que poderiam se tornar pontos de partida para um diálogo sobre normas, vivências e identidades, foram desconsiderados enquanto elementos pedagógicos. O desconforto foi tratado como distração. O riso, como desvio. O silêncio, como disciplina bem-sucedida.

Ao evitar o diálogo com as experiências reais dos(as) estudantes, a aula acaba por reforçar uma compreensão da sexualidade ancorada em uma perspectiva biologizante, que reduz o corpo a seus aspectos orgânicos e o dissocia de suas dimensões sociais, afetivos e políticos. E, nesse processo, produz o apagamento das subjetividades que não se enquadram na norma cisheteronormativa.

Trata-se de uma pedagogia da contenção, que se protege da diferença por meio do tecnicismo e da neutralidade. E isso não é acidental: é parte de uma lógica de ensino que ainda opera sob os moldes da cisheteronormatividade, na qual o corpo só pode aparecer como biologia e nunca como desejo, afeto, identidade ou experiência.

No entanto, a simples presença do conteúdo no currículo ou nos materiais não garante uma abordagem crítica e emancipadora. É necessário problematizar os discursos hegemônicos sobre gênero e sexualidades, que muitas vezes reduzem o ensino à mera anatomia ou ao funcionamento biológico dos corpos. Quando o ensino de Ciências se limita a uma abordagem descritiva dos sistemas reprodutores, corre-se o risco de reforçar uma lógica binária, essencialista e excludente, como apontam Scott (1995) e Louro (2007). É preciso avançar na direção de uma educação que acolha as múltiplas formas de ser, viver e se relacionar, no reconhecimento das experiências LGBTQIA+ e desconstrução de estigmas associados aos corpos e sexualidades dissidentes. Nesse sentido, a aula observada pode ser vista como um ponto de partida. A abertura da professora em tratar o conteúdo com naturalidade, reconhecendo a importância do material didático e promovendo atividades práticas como o desenho dos órgãos reprodutores, é uma ação relevante. Porém, é fundamental que esse trabalho seja complementado com discussões que problematizem normas de gênero, desigualdades, violências simbólicas e as múltiplas expressões das sexualidades.

Aula 5 - Adolescência

No dia 11 de junho, retornei à escola para observação da turma do 8º ano B, onde estavam presentes 16 alunos(as), de um total de 27. A professora iniciou a aula revisando o conteúdo trabalhado anteriormente. Durante esse momento, surgiu uma discussão a respeito de um vídeo que circulava nas redes sociais, envolvendo uma filha que agrediu a mãe por não ganhar um celular caro. A agressão teria ocorrido porque a mãe não tinha condições financeiras de atender ao desejo da filha. Após ouvirem a história, os(as) alunos(as) comentaram o caso, e a professora os provocou com perguntas como: “Vocês acham isso certo? O que fariam no lugar dessa mãe?”. A maioria dos(as) alunos(as) respondeu que a mãe estava certa, argumentando que a filha não tinha nem maturidade, nem responsabilidade para ter um celular caro, especialmente porque era a mãe quem arcava com todas as despesas. Os(as) estudantes também reforçaram a importância do respeito ao próximo, principalmente aos pais.

A escuta atenta dos(as) estudantes nesse episódio e também a disposição da professora em mediar o debate demonstram que há espaço para diálogo em sala de aula – desde que o tema não atravesse certos limites normativos. A discussão sobre respeito aos pais, maturidade e consumo foi amplamente mobilizada, gerando falas diversas, argumentos e posicionamentos. No entanto, cabe aqui uma provocação: se o vídeo em pauta fosse sobre identidade de gênero, orientação sexual, ou violências LGBTQIA+fóbicas, essa mesma abertura para o diálogo teria ocorrido? A pergunta não busca desqualificar o mérito da discussão que se estabeleceu, mas expor o modo como os discursos escolares operam seletivamente. A moral do “respeito aos pais”, por exemplo, é amplamente legitimada pelo campo normativo da escola – ela se alinha aos valores considerados “universais”, “educativos” e “seguros”. Por outro lado, as questões de gênero e sexualidades, mesmo quando atravessam diretamente a vida dos(as) estudantes, são frequentemente deslocadas para os campos do desconforto, da polêmica ou do “assunto privado”.

Essa comparação revela um dos principais movimentos reguladores que esta pesquisa busca evidenciar: a produção de silêncios como forma de manutenção da norma. O que pode ou não ser debatido em sala de aula não se define apenas pelo conteúdo do currículo, mas pelo modo como certos temas são enunciáveis e outros, mesmo urgentes, são sistematicamente evitados. Pensar sobre essa disparidade é fundamental para entender como as palavras de ordem operam nos discursos pedagógicos, disciplinando o que pode ser legitimamente discutido – e o que deve ser calado.

Na sequência, a professora trabalhou o conteúdo das páginas 170 à 173 do livro didático, cujo título era Adolescência. Durante a abordagem, ela explicou que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se adolescente o indivíduo com idade entre 12 e 18 anos. O livro destaca que a adolescência é um período marcante da vida, repleto de descobertas, dúvidas e transformações – uma fase em que muitas características da vida adulta começam a se formar. Após a leitura no livro didático, a professora propôs a seguinte reflexão: “Ser adolescente é o mesmo que ser adulto?”. Alguns alunos responderam que não, justificando que ser adulto exige mais responsabilidades e que a maioridade legal começa aos 18 anos. Outros afirmaram que sim, pois já sabiam o que queriam para a vida e, por isso, se consideravam adultos. A professora explicou que a adolescência é uma fase em que muitos desejam conquistar o mundo, mas que ainda necessitam do apoio, ou até mesmo do colo da mãe. Ressaltou que as mudanças vividas nesse período geram inseguranças, dúvidas, angústias e conflitos, motivo pelo qual essa etapa é muitas vezes chamada de “crise da adolescência” ou até “aborrescência”. Ainda assim, reforçou que todos são capazes de superar esses desafios. Comentou também que, infelizmente, é nessa fase que muitos adolescentes começam a experimentar álcool e cigarro, o que pode levar a problemas mais graves. Enfatizou a importância do diálogo com os pais diante das dúvidas e inseguranças comuns nesse momento da vida. Acrescentou ainda que os adolescentes frequentemente se deparam com muitas novidades – algumas positivas, outras nem tanto – e que é comum serem expostos a drogas e bebidas alcoólicas, muitas vezes sob a falsa promessa de que isso os ajudaria a esquecer ou superar seus medos e angústias.

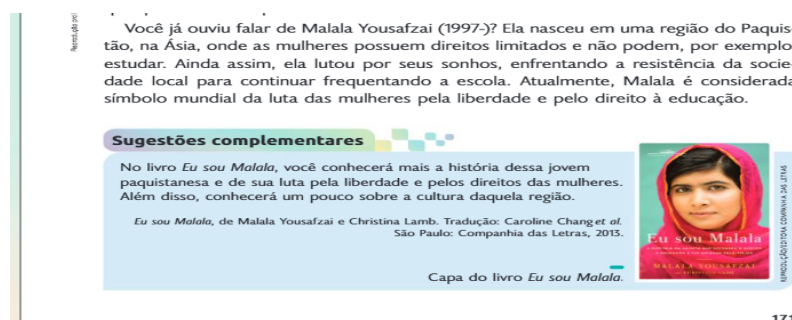
Apesar do tema tratado (adolescência), uma fase vivida intensamente pelos(as) próprios estudantes, o que observamos foi uma condução pedagógica marcada pela neutralidade e pela repetição de estratégias didáticas pouco dialógicas. A leitura, sem espaço para trocas, relatos ou experiências, produz um esvaziamento da potência formativa do conteúdo. Muitos(as) dos(as) estudantes naquela sala vivenciam, diariamente, os conflitos, dúvidas e transformações próprios da adolescência. No entanto, nenhuma pergunta foi feita que os convocasse a falar de si, de seus corpos, de seus sentimentos ou de suas inquietações. Essa ausência de diálogo, justamente quando o conteúdo toca diretamente a subjetividade dos(as) alunos(as), é reveladora. A adolescência, apesar de tematizada, foi tratada como um fenômeno genérico, normativo, cientificamente descrito – e não como uma experiência múltipla, atravessada por gênero, sexualidades, raça, classe e afetos. A aula não ofereceu espaço para que os(as) jovens se escutassem entre si, tampouco para que pudessem tensionar

as expectativas sociais impostas a seus corpos e comportamentos. Como afirma Louro (1997), a escola, muitas vezes, fala sobre os sujeitos, mas não com os sujeitos.

Temos a partir do observado um importante achado desta pesquisa: mesmo quando os conteúdos do currículo parecem “abrir portas” para questões de gênero e sexualidades, o modo como são tratados em sala de aula pode reproduzir silenciamentos. Há uma aparente neutralidade discursiva que, ao não provocar, ao não escutar, acaba reforçando a norma ao invés de questioná-la. Nessa direção, não é apenas o conteúdo que importa, mas as práticas discursivas que o acompanham, ou que o esvaziam.

A professora prosseguiu a aula dizendo que a adolescência parece, às vezes, realmente ser um período conturbado em que nos sentimos perdidos, mas que também é um período de formação de opinião. Então, em continuidade à sequência do livro didático, ela perguntou se os(as) estudantes já ouviram falar de Malala (Figura 7). Uma jovem paquistanesa que lutou pelo direito à educação em um contexto de forte opressão religiosa e de gênero. Destacou que Malala é um exemplo de coragem e determinação, incentivando os(as) alunos(as) a se inspirarem em sua trajetória. No entanto, mesmo diante de uma narrativa tão potente, que escancara as desigualdades enfrentadas pelas meninas e mulheres no acesso à educação, a discussão ficou restrita a uma valorização genérica da “superação”.

Figura 7 - Página do livro *Superação - Ciências/8º ano*



Fonte: Michelan e Andrade (2022).

171

Mais uma vez, perdeu-se uma oportunidade importante de tensionar as relações de poder que atravessam gênero, cultura e educação. A trajetória de Malala poderia ter sido o ponto de partida para discutir as diferentes formas de violência de gênero – simbólicas, estruturais, discursivas – e como elas operam dentro e fora da escola, inclusive no cotidiano dos(as) próprios(as) estudantes. Questionamos: por que ainda há tantas meninas que abandonam a escola por gravidez precoce ou por cuidar de irmãos? Por que os meninos interrompem mais as falas das meninas em sala? Como os papéis de gênero moldam nossas escolhas e liberdades?

Ao esvaziar⁹ a história de Malala de suas camadas políticas e de gênero, a professora transformou um potente discurso de resistência em mais um conteúdo a ser consumido rapidamente, sem provocar a escuta crítica dos(as) estudantes. A aula, dessa forma, adotou um percurso mais seguro e contido, permanecendo próxima às abordagens conservadoras, mesmo diante de um material que sugeria possibilidades de ruptura com certos silenciamentos. Esse encaminhamento reflete uma dinâmica recorrente: questões de gênero e sexualidades, ainda que apareçam com relevância e urgência, muitas vezes são absorvidas por discursos neutros ou moralizantes, que evitam tensionar as estruturas que sustentam desigualdades. Em lugar de fomentar a problematização, a escola tende, em diversas situações, a seguir caminhos que acabam reafirmando a norma, mesmo quando esta se apresenta sob uma aparência de positividade.

Aula 6 - Sistemas Genitais

No turno vespertino, a turma do 8º ano D contava com a presença de 19 alunos(as), de um total de 27. A aula teve início com a professora solicitando que os(as) alunos(as) abrissem o livro de Ciências na página 176, cujo tema era “Sistemas Genitais”. Ao introduzir o assunto, ela destacou que a reprodução humana está diretamente relacionada ao funcionamento dos sistemas genital masculino e feminino, e que aquele seria o ponto de partida para o estudo dos dois sistemas.

Em seguida, leu o trecho referente ao sistema genital masculino, descrevendo seus principais componentes e funções. Na página seguinte do livro, havia uma imagem ilustrativa da silhueta masculina, com ênfase na localização das estruturas que compõem o sistema genital masculino. Esse momento provocou reações imediatas entre alguns estudantes: risos contidos, cochichos e comentários como “lá ele”¹⁰, expressão usada por alguns meninos em tom de brincadeira ao se referirem ao pênis. Enquanto isso, as meninas, em sua maioria, demonstravam maior concentração, acompanhando a explicação com atenção. Diante da agitação, a professora interveio solicitando que os meninos parassem com a desordem e voltassem o foco ao conteúdo. Retomando a leitura, ela explicou como ocorre a produção dos espermatozoides e o trajeto percorrido por eles no interior do corpo masculino. Ao chegar à

⁹ O verbo "esvaziar" é usado de forma metafórica, e significa retirar o conteúdo essencial, aquilo que dá profundidade, sentido e potência à história.

¹⁰ A expressão "lá ele" é uma gíria baiana usada para negar ou desviar uma conotação sexual ou um duplo sentido.

parte do texto que mencionava o estímulo sexual e a ejaculação, as reações da turma se intensificaram. Em meio a gargalhadas, André (14 anos) comentou em tom de ironia: “*É a hora boa!*”. A professora, visivelmente incomodada, reforçou o pedido de silêncio e alertou que, caso o comportamento não mudasse, encerraria a atividade.

Apesar das conversas paralelas persistirem, a professora manteve a condução da aula, finalizando o conteúdo referente ao sistema genital masculino.

A condução dessa aula evidencia o quanto o corpo e seus processos biológicos ainda são tratados a partir de uma perspectiva restrita, centrada na lógica biologizante, em que prevalece a preocupação em nomear estruturas, descrever funções e seguir o livro didático sem abrir espaço para reflexões mais amplas sobre sentidos sociais, culturais e afetivos. O conteúdo, embora diretamente relacionado ao cotidiano e à vivência dos(as) adolescentes, é tratado como se não tivesse implicações sociais, afetivas ou subjetivas. As reações dos meninos – risos, cochichos, expressões como “lá ele” ou “é a hora boa” – não devem ser lidas apenas como brincadeiras típicas da idade. Elas expressam o embaraço, a moralização e até a transgressão simbólica diante de um tema que, apesar de autorizado curricularmente, permanece cercado de normas implícitas sobre o que pode ser dito e de que forma. Tais reações performam discursos que já circulam socialmente e se atualizam no espaço escolar, sinalizando tanto o desconforto quanto a ausência de espaços legítimos para elaborar o corpo e a sexualidade como parte da formação.

Por outro lado, a postura da professora, ao tentar silenciar as manifestações da turma com pedidos de “comportamento” e ameaças de encerrar a aula, revela o quanto o discurso pedagógico, em muitos casos, não se abre à escuta dos sentidos produzidos pelos(as) alunos(as), optando por uma regulação moral que reforça o caráter normativo do conteúdo. Ao manter a abordagem exclusivamente científica e disciplinar, ela atua como mediadora de uma “palavra de ordem” que autoriza apenas o discurso técnico, neutralizando a possibilidade de que gênero, desejo ou subjetividade ganhem voz no contexto da aula.

É nesse ponto que se evidencia uma das questões centrais desta pesquisa: as práticas discursivas no ensino de Ciências, ao lidarem com gênero e sexualidades, oscilam entre a reprodução de normas e os possíveis tensionamentos que emergem das vozes estudantis. No episódio descrito, embora os(as) alunos(as) tenham reagido com expressões populares, risos e incômodos, nenhum desses elementos foi tematizado, problematizado ou acolhido como ponto de partida para a reflexão. Ao contrário, foram vistos como perturbações, desviantes do conteúdo, quando, na verdade, poderiam ter sido o motor de um deslocamento importante no próprio modo de ensinar e aprender sobre o corpo.

Aula 7 - Sistema Genital Feminino

Nesta aula, a professora deu continuidade ao conteúdo sobre Sistemas Genitais, abordando, desta vez, o sistema genital feminino. Pediu que a turma abrisse o livro de Ciências na página 179 e iniciou a leitura do texto que explicava a função e as partes do sistema. Na página, havia uma representação da silhueta humana feminina, destacando as estruturas internas do sistema genital, incluindo uma imagem em corte do útero e da vagina.

Ao observarem as imagens no livro didático, os meninos se mostraram atentos, mas logo começaram a conversar entre si. Pude ouvir Paulo, João e André (14, 15, 14 anos) cantando, em tom de brincadeira: “*Tu cheira? Se tiver limpinha, raspadinha e cheirosinha...*” e rindo muito. A professora, ao perceber a situação, pediu que os meninos parassem com as brincadeiras e prosseguiu com a leitura. Após a leitura, solicitou que os alunos anotassem no caderno o conteúdo que ela copiaria no quadro (Figura 8). As anotações envolviam o período menstrual, as fases do ciclo menstrual e a fase folicular.

Figura 8 - Professora escrevendo anotações no quadro



Fonte: Produção própria (2024).

Durante a aula, houve muitas conversas paralelas, mas a turma manteve-se ocupada copiando o que a professora escrevia no quadro. O conteúdo foi transmitido de maneira direta, com leitura do livro didático e atividades de cópia no caderno. Durante a aula, alguns meninos fizeram comentários de teor sexualizado, como brincadeiras sobre o corpo feminino, o que gerou risadas na turma. A professora corrigiu os alunos, pedindo para pararem com a bagunça, mas sem aprofundar o assunto ou questionar as normas sociais que alimentam esses estigmas.

Apesar de a turma estar claramente reagindo ao conteúdo de forma desconfortável ou brincalhona, a professora não aproveitou a oportunidade para refletir sobre o que essas reações dizem do corpo e da sexualidade. Não houve espaço para discutir as normas de gênero, as construções sociais sobre o corpo feminino ou a diversidade de expressões sexuais. Em vez disso, a aula seguiu de forma mecânica, sem questionamentos sobre os significados culturais e sociais envolvidos nas questões de sexualidades. Essa ausência de reflexão crítica e de mediação pedagógica nas questões de gênero e sexualidades revela uma falha no processo de ensino, que poderia ter sido uma oportunidade para aprofundar as discussões sobre o corpo, as normas de gênero e a sexualidade, fundamentais para a formação dos alunos. A aula seguiu com foco no conteúdo biológico, sem abrir espaço para um debate mais amplo e reflexivo sobre as vivências dos estudantes. Ao não abordar essas questões, a professora contribuiu para a manutenção do silêncio e da invisibilidade sobre os temas de gênero e sexualidades, que deveriam ser parte integrante do ensino de Ciências.

Aula 8 - Reprodução Humana

Ao iniciar a aula, a professora solicitou que abrissem o livro didático na página 185, como mostra a Figura 9, a seguir, e observassem as imagens que ilustravam as diferentes etapas do desenvolvimento do embrião e do feto humano durante a gestação. Após esse momento, foi realizada a leitura coletiva das descrições de cada uma dessas etapas.

Figura 9 - Página do livro Superação - Ciências/8º ano

CAPÍTULO 8 Reprodução humana

Observe as imagens a seguir, que mostram diferentes etapas do desenvolvimento do embrião e do feto humanos durante a gestação.



Representação de embrião humano com 6 semanas, medindo aproximadamente 1,2 cm de comprimento.

Representação de embrião humano com 7 semanas, medindo aproximadamente 2 cm de comprimento.

Representação de feto humano com 9 semanas, medindo aproximadamente 5 cm de comprimento.

Representação de feto humano com 12 semanas, medindo aproximadamente 14 cm de comprimento.

Representação de feto humano com 14 semanas, medindo aproximadamente 15 cm de comprimento.

Representação de feto humano com 24 semanas, medindo aproximadamente 52 cm de comprimento.

Representações com elementos não proporcionais entre si. Fonte de pesquisa: MOORE, Keith L.; PERSSALLÉ, T. W. N. Embriologia Clínica. Tradução: Maria das Graças Fernandes Sales et al. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 5-7.

Questão 1 Observando as imagens, descreva, com suas palavras, as transformações pelas quais o embrião e o feto humanos passam durante a gestação. Questão 1. Resposta nas orientações ao professor.

Questão 2 Explique com suas palavras o que é reprodução e sua importância para as espécies de seres vivos. Questão 2. Resposta nas orientações ao professor.

O ser humano apresenta reprodução sexuada, ou seja, que envolve a união do gameta masculino (espermatozoide) e do gameta feminino (ovócito), produzidos em órgãos específicos dos sistemas genitais masculino e feminino, respectivamente.

A reprodução humana envolve uma série de processos, os quais vamos estudar em detalhes a partir de agora.

Logo após a leitura, a professora pediu que os(as) alunos(as) respondessem ao questionário localizado no rodapé da página. A questão 1 orientava os(as) estudantes a observarem as imagens e descreverem, com suas próprias palavras, as transformações pelas quais o embrião e o feto passam ao longo da gestação. A questão 2 pedia uma explicação sobre o que é reprodução e qual sua importância para as espécies de seres vivos. A maioria dos(as) alunos(as) respondeu que, nas imagens, era possível perceber o crescimento e o desenvolvimento dos membros do corpo humano, como a formação dos dedos, nariz e boca. Em relação à segunda questão, muitos afirmaram, de forma simples, que reprodução é o processo de gerar outro ser humano.

Durante a aula, observei um comportamento disperso por parte da turma, com várias conversas paralelas e reações que escapavam ao controle da professora. Quando ela mencionou que a fecundação ocorre durante o ato sexual, risos e comentários irônicos imediatamente emergiram. João (15 anos) chegou a afirmar, em tom de brincadeira: “*A melhor parte da reprodução é fazer o menino*”, provocando risadas generalizadas. A partir dessa fala, tornou-se evidente que os estudantes não apenas associam o ato sexual ao prazer (o que é legítimo), mas também que há um conhecimento sendo produzido ali – ainda que não esteja validado pelo currículo ou pela mediação pedagógica.

Entretanto, ao invés de acolher essas expressões como oportunidades para problematizar a sexualidade para além de sua função reprodutiva, a professora optou por retomar a explicação biológica, deslocando o foco para os processos fisiológicos e encerrando qualquer possibilidade de aprofundamento sobre os sentidos culturais, simbólicos e afetivos que perpassam o tema. Mais uma vez, fecharam-se as portas para uma discussão que, embora desconfortável, revela tensões importantes sobre o modo como gênero e sexualidades operam silenciosamente no cotidiano escolar. O riso, o comentário atravessado, a tentativa de subverter o tom “sério” da aula: tudo isso não deveria ser lido como simples indisciplina, mas como parte de um jogo de forças, uma disputa pelo dizer, como diria Foucault.

A professora abordou, em seguida, os aspectos da gestação e do parto. Assim, a aula se manteve dentro da lógica biológica conservadora, sem abrir espaço para refletir, por exemplo, sobre o que significa ser mãe na adolescência, quais corpos gestam, ou como gênero e classe atravessam essa experiência. Em outras palavras, embora o conteúdo envolvesse profundamente o corpo e a sexualidade, nenhuma dimensão subjetiva, afetiva ou política foi mobilizada. Essa ausência de escuta e de diálogo revela não só uma fragilidade na formação docente, mas também a força das normas que organizam o currículo: o que pode ser dito,

como deve ser dito, e o que deve ser silenciado. O conteúdo foi dado. A aula foi “cumprida”. Mas a potência formativa do tema foi desperdiçada.

Aula 9 - Sexualidade

No dia 13 de junho, durante a aula de Ciências do 8º ano B, a professora iniciou informando que o tema do dia seria sexualidade. Pediu que os(as) alunos(as) pegassem o livro didático e abrissem na página 196 (Figura 10). Em seguida, solicitou que fizessem uma leitura silenciosa, explicando que, depois, discutiríamos o tema em sala. Acredito que a professora quase sempre começava a aula pedindo uma leitura silenciosa no intuito de conter a agitação da turma na troca de professoras.

Figura 10 - Página do livro Superação - Ciências/8º ano

É importante compreendermos todas as manifestações da sexualidade a fim de respeitarmos uns aos outros.



Adolescentes conversando.

196

Fonte: Michelan e Andrade (2022).

Após a leitura no livro didático, a professora questionou os(as) alunos(as) sobre o que haviam compreendido sobre sexualidade. Alguns entre eles responderam que se tratava de um ato sexual; outros disseram que entendiam que a sexualidade se desenvolve ao longo do tempo e que envolve também emoções e sentimentos. Ela, então, complementou, explicando que a sexualidade humana é um conceito complexo e que não se refere apenas ao ato sexual, mas também ao comportamento, às sensações, emoções e sentimentos entre as pessoas, destacou um trecho do texto que dizia que a sexualidade está relacionada à construção social de modelos de identidades, tanto masculinas quanto femininas, o que corresponde à forma como nos reconhecemos e queremos ser reconhecidos. Nesse momento, a professora perguntou à turma: “A sexualidade só pode ser vivida entre pessoas de sexos opostos?”. Alguns alunos responderam que não, mencionando que há pessoas que se relacionam com

outras do mesmo sexo. Em meio à discussão, ouvimos de alguns meninos expressões como: “*Oxe, tu tá doida?*”, “*Que negócio é esse?*”. A professora, com firmeza, confirmou que sim, existem pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo e que isso é algo comum. Ressaltou, ainda, que infelizmente os livros didáticos muitas vezes não abordam essas questões com profundidade.

A postura de parte dos alunos – especialmente meninos – que reagiram com expressões como “*Oxe, tu tá doida?*” ou “*Que negócio é esse?*”, diante da menção às relações homoafetivas, evidencia o quanto a sexualidade ainda é atravessada por normas heteronormativas e por estigmas sociais. Tais reações não devem ser lidas apenas como resistência, mas como efeitos de uma cultura que normatiza o desejo e silencia as diferenças, como aponta Butler (2003) ao discutir a matriz da heterossexualidade compulsória.

A professora continuou a leitura do texto no livro didático, que afirmava que as pessoas são diferentes umas das outras em diversos aspectos – e a sexualidade é uma dessas diferenças. Cada ser humano é criado em um ambiente com normas e culturas diferenciadas, o que influencia, direta ou indiretamente, sua sexualidade. Destacou a importância de compreendermos todas as expressões da sexualidade para que possamos respeitar uns aos outros, afirmando com ênfase que o respeito deve existir independentemente da sexualidade de cada um. Na sequência, pediu que os(as) alunos(as) lessem o texto da página seguinte e respondessem às oito questões propostas. Comentou que, ao final da aula, fariam uma discussão sobre as respostas.

Antes de encerrar, a professora comentou que as questões de gênero e sexualidades são amplas e que o livro didático traz muito pouco conteúdo sobre esses temas. Reforçou a necessidade de se aprofundar nesses assuntos justamente para que o respeito entre as pessoas aconteça, independentemente das diferenças de gênero e sexualidades.

O modo como a professora fez um movimento de confirmação demonstrou firmeza, mas não alimentou a discussão. Ela reconheceu a realidade das relações homoafetivas, porém, ao mesmo tempo, ao sugerir que a literatura escolar não aborda o tema com profundidade, não oferece aos alunos a oportunidade de refletirem sobre por que esse silêncio ocorre ou sobre como essas relações poderiam ser mais discutidas de maneira inclusiva. A menção de que os livros didáticos não abordam essas questões poderia ter sido uma janela de oportunidade para falar sobre o currículo, os silenciamentos presentes na educação e até mesmo sobre o papel da escola como um espaço de construção de conhecimentos plurais. Assim, a forma como a professora enfrentou o conflito com a turma, ao não problematizar as reações e ao não expandir a conversa, encaminhou a sala de aula para o silenciamento, mais do que para a

abertura crítica que seu tema propõe. Mesmo que a professora tenha reafirmado que relações homoafetivas são “comuns”, não houve aprofundamento na questão, e, pior ainda, a resposta da professora não provocou mais reflexão sobre o que significam essas reações e como elas se conectam com a construção das identidades de gênero dos alunos. Além disso, a própria “palavra de ordem” institucional, que define o que pode ou não ser discutido, acaba por silenciar também a professora, restringindo sua mediação e limitando o potencial crítico e reflexivo da aula.

Esse é um dos pontos em que a sala de aula se torna um lugar de reiteração das normas e do silenciamento, mais do que de questionamento ou expansão do discurso. A questão levantada poderia ter sido a base para uma crítica mais profunda sobre as normas heteronormativas, mas a maneira como foi tratada pela professora fez com que a discussão se encerrasse de forma apressada, sem espaço para que os alunos refletissem sobre suas próprias respostas ou para que o assunto fosse levado para além da afirmação básica de que o comportamento homoafetivo existe.

4.4 Um olhar sobre a sala de aula e os saberes dos alunos em uma roda de conversa

4.4.1 Diálogos - Roda de conversa matutino e Roda de conversa vespertino

Nossa roda de conversa aconteceu no dia 17 de junho, preparei a sala de vídeo com uma mesa de lanches contendo bolo, suco e alguns biscoitos para recepcionar os(as) alunos(as) que participariam da roda de conversa. Foram convidadas as turmas do 8º ano. Os(as) alunos(as) que quiseram participar entraram na sala, onde organizamos as cadeiras em círculo para iniciarmos um bate-papo (Figuras 11, 12, 13 e 14). Os demais alunos, que optaram por não participar, foram assistir aos ensaios juninos de outra turma na quadra da escola.

Figura 11 - Roda de Conversa



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 12 - Roda de Conversa



Fonte: Elaboração própria (2024).

Para dar início à atividade, avisei que iniciariamos nossa roda de conversa com algumas perguntas, e que eles poderiam responder tranquilamente sobre o que pensavam.

Comecei perguntando: *Como são as aulas de Ciências para vocês?* A maioria respondeu que achava boa, e alguns ainda acrescentaram: *“Para mim, é a melhor disciplina”*. Rita (14 anos) comentou que gostava muito da professora *Sorriso*, pois *“[...] ela explica os assuntos de ciências, tira nossas dúvidas e responde tudo o que perguntamos”*. A colega Carla (13 anos) completou: *“Ela ainda dá exemplos”*. O aluno Fábio (15 anos) afirmou que as aulas eram *“ótimas para o aprendizado na adolescência”*. Essas falas deixaram

algumas interrogações face ao observado, mas não podem ser desconsideradas como importantes sinalizadoras de que a discussão pode estar acontecendo em sala de aula.

Figura 13 - Roda de Conversa



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 14 - Roda de Conversa



Fonte: Elaboração própria (2024).

Segui com algumas provocações: *Então, como o corpo humano é discutido nas aulas?* A professora explicou: *“Na verdade, a gente ainda não tinha trabalhado esse tema. Estávamos estudando o módulo Matéria e Energia, falando sobre eletricidade e magnetismo. Só agora, nesse segundo momento, depois da sua chegada, é que começamos a abordar o corpo humano. Até então, não tínhamos tido nenhuma aula sobre isso”*. Carla (13 anos), acrescentou que, no ano anterior, no 7º ano, a professora havia trabalhado os temas de reprodução sexuada e assexuada, *“[...] aí foi quando a gente viu esse assunto”*. Aproveitei para perguntar o que achavam das aulas sobre o corpo humano que haviam acontecido recentemente. Carla respondeu: *“É necessário e também muito interessante”*. A professora compartilhou um relato sobre uma aluna, identificada aqui como “Dora (13 anos)”:

Dora sempre faz muitas perguntas durante a aula e costuma conversar com a mãe em casa sobre o conteúdo estudado e suas dúvidas. Ela me contou que a mãe também tem algumas questões e, por isso, pede para que Dora traga essas dúvidas para eu esclarecer durante as aulas. Para mim, isso é muito significativo, porque percebo que a curiosidade dos alunos, muitas vezes, não encontra espaço em casa — seja por timidez, por aspectos da criação ou até por questões religiosas. Por isso, procuro sempre abordar os temas de forma que eles realmente compreendam o conteúdo, pois acredito que informação é poder. Muitas vezes, os alunos veem colegas fazendo algo ou encontram algo na internet e querem repetir, sem refletir sobre as consequências do que estão fazendo. Meu papel, enquanto educadora, é justamente criar esse espaço de diálogo, reflexão e aprendizado.

Durante as nossas conversas, o diálogo avançou, como pode ser acompanhado a seguir. Questionei a turma da seguinte maneira: “*Então, em relação ao corpo humano todo mundo já sabia de tudo? Das questões dos órgãos masculino e feminino? De tudo?*”. Rita assim afirmou: “*Não, aqui na verdade a gente aprende muita coisa, tem coisas que estamos descobrindo agora e quando a gente tem dúvida a gente pergunta à professora Sorriso e ela responde a nós*”.

Então perguntei se todos os corpos são iguais. Uma parte da turma respondeu que não. Completei a pergunta: “*Ah! Então, só existem dois gêneros masculino e feminino?*”. Nesse momento, a professora lembrou: “*A gente conversou sobre o quê na aula passada?*”; “*Há diferença entre gênero e sexo*”. Carla exclamou: “*No caso o gênero é biológico e o sexo é tipo o gostar da pessoa, o que a pessoa sente*”.

Eu questionei, novamente: “*Vocês têm curiosidade a respeito dessas questões de gênero e sexualidades? E buscam questionar na escola?*”. Beto (14 anos) disse que não; e a professora complementou:

Não. Porque muitas vezes a sociedade está tratando essas coisas de gênero, essas questões, como a colega Rita colocou, assim como se fosse uma aberração ou algo pejorativo porque é comum, ‘comum’ dentro do contexto muitas vezes que você vive; passa alguém que se identifica com outro gênero, há é viadinho, é sapatona, mas a gente não procura entender, interpretar ou respeitar o outro.

Então, indaguei a Beto: “*Por que você não busca?*”. De acordo com Beto, “*Porque tenho vergonha da zueira dos colegas, e de que fiquem pensando que não sei das coisas*”.

Convidei a turma a ver algumas imagens projetadas e no decorrer das imagens fomos fazendo os comentários necessários. A produção tinha por título Imagens e suas percepções (Figura 15).

Figura 15 - Imagens e suas percepções
IMAGENS E SUAS PERCEPÇÕES



Fonte: Google Imagens.

As imagens não continham nomes nem descrições, elas representavam pessoas com diferentes identidades de gênero e orientações sexuais – lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e pansexuais. Entre as figuras apresentadas, estavam pessoas conhecidas, como Thammy Miranda¹¹, Carol Duarte¹², Cezar Xavier¹³, Raí Eufrásio¹⁴ e Giancarlo Spizzirri¹⁵, Laverne Cox¹⁶, a miss Itaipulândia Juliana Severo¹⁷, entre outros. Neste momento, fui passando as imagens e pedi que os alunos as observassem com atenção.

¹¹ Thammy Miranda é um ator e repórter brasileiro, um homem transexual. Iniciou sua carreira na indústria do entretenimento atuando como cantor, modelo e dançarino, antes de se dedicar à atuação e a política. É filho da cantora Gretchen.

¹² Carol Duarte é uma atriz brasileira conhecida por seus trabalhos no teatro e na televisão. Ela é lésbica e ganhou destaque ao interpretar o personagem transexual Ivan/Ivana na novela “A Força do Querer”, em 2017.

¹³ Cezar Xavier é autor e escritor. Homossexual.

¹⁴ Raí Eufrásio, pesquisador independente sobre LGBTQIPA. Homossexual.

¹⁵ Giancarlo Spizzirri - Médico do Programa de Estudos em Sexualidade (ProSex) do Instituto de Psiquiatria do HC-FMUSP e da Equipe multiprofissional que presta assistência aos pacientes com disforia de gênero dessa Instituição. Professor do Curso de Especialização em Sexualidade Humana da USP.

¹⁶ Laverne Cox é uma atriz, produtora e defensora dos direitos LGBTQIA+ americana, transgênero.

¹⁷ Juliana Severo a primeira mulher transgênero a se candidatar ao Miss Itaipulândia 2023.

Exibi a primeira imagem (Figura 16) e questionei: “O que vocês veem aqui?”.

Figura 16 - Imagem de Juliana Severo



Fonte: Google Imagens.

Quanto à imagem de Juliana Severo, as respostas foram, em sua maioria: “Uma mulher bonita”. Na segunda imagem, ilustrada na Figura 17, a seguir, o que se ouvia era: “Um homem bonito”, “Um pivete normal”.

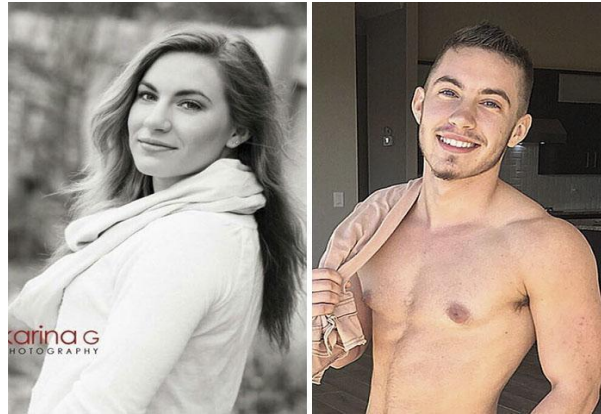
Figura 17 - Imagem de Daniel Silva



Fonte: Google Imagens.

Ao exibir a terceira imagem (Figura 18), composta por duas fotografias, a maioria declarou que eram uma mulher e um homem.

Figura 18 - Imagem de Homem transgênero



Fonte: Google Imagens.

Neste momento, eles começaram a observar que as imagens se tratavam de uma pessoa que passou por mudanças em seu corpo. Ana, então, falou: *“Isso é uma imagem do antes e do depois, só não sei se é uma mulher ou um homem”*.

A sala estava barulhenta, a turma parecia particularmente agitada. Esperei alguns segundos, projetei no quadro a imagem de Carol Duarte interpretando Ivana (Figura 19), personagem da novela *A Força do Querer*, e pedi silêncio com um gesto. Aos poucos, a curiosidade tomou conta do espaço.

Figura 19 - Imagem de Carol Duarte



Fonte: Google Imagens.

Lucas (15 anos) foi o primeiro a quebrar o silêncio, ao mencionar: *“Ei! É aquela atriz da novela, né?”*; Pedro (14 anos), por sua vez, exclamou: *“Tu é doído, como é que a mulher faz isso!”*, virando-se para trás, procurando confirmação nos colegas. Júlia (14 anos) comentou que *“Ela ficou até bonita como homem...”*, com uma expressão de surpresa sincera.

Enquanto observava as reações, percebi que a imagem tensionava algo profundo. O que estava em jogo ali não era apenas a aparência de uma atriz. Era a colisão entre discursos normativos de gênero e um corpo que ousava romper com esses padrões. Como aponta Butler (2003), os corpos se tornam inteligíveis socialmente quando se alinham às normas de gênero; aqueles que escapam dessas normas são lidos como “ameaça”, “erro” ou “estranheza”.

Fiz a mediação, ao conversar com os alunos:

Pesquisadora: “*Vocês lembram do nome da personagem?*”.

Carla (13 anos): “*Ivana, né?*”.

Pesquisadora: “*Isso. E o que ela dizia sobre o corpo dela?*”.

Pedro: “*Ela dizia que aquele corpo não era dela*”.

João: “*Ela dizia que era um homem*”.

Nesse momento, vi ali uma possibilidade real de diálogo. Como nos lembra louro (1997), a escola é também um espaço de disputas simbólicas, onde se aprende mais do que conteúdos: se aprendem modos de ser, de agir e de se relacionar com o outro. Por isso, minha intervenção não podia ser apenas técnica ou informativa – precisava ser sensível, cuidadosa e crítica.

Nesse percurso investigativo, perguntei, suavemente: “*Vocês conseguem imaginar o que é viver num corpo que não parece com quem você sente que é por dentro?*”. O silêncio se prolongou. Mas não era o silêncio do desinteresse. Era o silêncio da escuta. Mariana respondeu, quase como um sussurro: “*Não deve ser fácil...*”; Miguel completou: “*Deve ser ruim demais. Tipo... você acordar todo dia e não se reconhecer*”. Era ali, naquele ponto de abertura, que eu me posicionava como pesquisadora, em um processo de participação.

A intenção com a imagem não era chocar. Era provocar. Era abrir uma fissura na narrativa única que tantas vezes nos é ensinada: a de que existe um único jeito “certo” de ser, de existir, de viver num corpo.

Depois da conversa sobre Ivana, personagem interpretada por Carol Duarte, percebi que algo havia se deslocado no olhar dos estudantes. Ainda que permeadas por certo incômodo, as reações já não vinham com o mesmo riso nervoso ou desdém automático. Havia, pelo menos, uma pausa – um espaço entre a imagem projetada e o julgamento imediato.

Projetei a imagem seguinte: Laverne Cox (Figura 20), atriz trans norte-americana, ativista pelos direitos LGBTQIA+, representada como a primeira Barbie trans lançada no mercado. Foi nesse momento que uma nova onda de comentários atravessou a sala.

Figura 20 - Imagem de Laverne Cox



Fonte: Google Imagens.

Rindo alto, Paulo (14 anos) gritou: *“Tu é doido, querendo ser Barbie!”*; Rafaela, olhando para o lado, disse: *“Que coisa feia!”*; Fábio (15 anos), mais ao fundo, exclamou: *“Bichona!”*.

O riso ecoou. Mas, ao contrário de antes, senti um desconforto diferente. Alguns colegas olharam para mim imediatamente, como que esperando alguma resposta. Outros baixaram os olhos. Havia tensão no ar, e eu sabia que, como professora-pesquisadora, não era possível silenciar diante do preconceito expresso naquelas falas.

Me aproximei do projetor, mantive a imagem de Laverne Cox na tela e falei com calma: *“Vocês perceberam o que acabou de ser dito? Quem aqui já foi chamado por um nome que machuca?”*. O silêncio foi quase imediato. Um tipo de silêncio que fala mais do que mil respostas. Como destaca Freire (1996), o educador precisa se comprometer com uma pedagogia da escuta e da esperança – não se trata apenas de corrigir comportamentos, mas de criar possibilidades para a transformação do pensamento.

Continuei em minha explanação: *“A Barbie sempre foi vista como o símbolo do corpo ideal, da feminilidade padrão. O que acontece quando uma mulher trans vira Barbie? Por que isso incomoda tanto?”*. Fiz a pergunta olhando diretamente para a turma. Alguns balançaram os ombros, outros trocaram olhares. Era o momento de escuta e mediação.

Carla (13 anos), então, ressaltou que *“Ela não tem cara de Barbie”*; Lucas (15 anos) também comentou: *“É porque a gente aprendeu que Barbie é loira, magra e... normal”*. Por conseguinte, perguntei, dirigindo o olhar a quem havia feito o comentário anterior: *“Mas se ela é mulher, por que vocês ficam chamando ela de ‘bichona’?”*.

Dessa vez, não houve resposta. Apenas o silêncio – não de recusa, mas de reflexão. Era nesse instante que a participação se tornava visível: eu não estava fora da cena, observando como pesquisadora distante. Eu estava ali, interagindo, provocando, sendo provocada também. Como lembra Louro (2007), a escola é lugar de enunciação de discursos e, por isso mesmo, também de disputas – é onde os corpos e os saberes se enfrentam, se confundem e, às vezes, se transformam.

Essa imagem, e as reações a ela, me fizeram pensar sobre o que os alunos reconhecem como aceitável e o que é automaticamente rejeitado como “aberração”, “erro” ou “excesso”. Butler (2003) nos ajuda a entender isso ao afirmar que certos corpos são considerados “inteligíveis” – isto é, reconhecidos como humanos – apenas quando se encaixam nas normas sociais de gênero e sexualidades. Corpos que escapam dessas normas, como o de Laverne Cox, ainda enfrentam resistência mesmo quando estampam capas de revistas ou viram bonecas em prateleiras.

Voltei à conversa: *“Sabem por que a Laverne virou uma Barbie? Não foi só por causa da fama. Foi porque ela representa milhares de meninas e mulheres trans que nunca se viram nas bonecas que brincaram. Isso é sobre representatividade”*. Vi alguns rostos se transformarem. Alguns ainda carregavam dúvida. Outros traziam a marca da provocação. E é nesse terreno fértil, ainda instável, que a pesquisa participante se ancora: é no calor da troca, no ruído do preconceito e na pausa do questionamento que o discurso pedagógico se constrói e se tensiona.

Como pondera hooks (2013), a sala de aula pode ser um “espaço radical” – um lugar onde a transformação acontece quando nos dispomos a quebrar o silêncio e enfrentar as estruturas que sustentam o preconceito. Esse foi, sem dúvida, um desses momentos. Não pela certeza de uma mudança imediata, mas pela abertura de uma fresta. Um deslocamento.

E eu sigo, com eles, dentro do processo.

Depois da imagem de Laverne Cox, eu sabia que o terreno estava mexido. A turma seguia inquieta, mas havia uma atenção diferente no ar. Era como se as imagens provocassem um desconforto que eles ainda não sabiam nomear – e talvez por isso reagissem com piadas, rótulos ou risos.

Projetei a próxima imagem: uma foto com Cezar Xavier, Raí Eufrásio e Giancarlos Spizzirri. Três homens. Em destaque, Raí aparecia com batom vermelho, grandes argolas e barba por fazer (Figura 21).

Figura 21 - Imagem de Cezar Xavier, Raí Eufrásio e Giancarlo Spizzirri



Fonte: Google Imagens.

A resposta foi quase imediata. Rafael, franzindo a testa, disparou: “*Que diacho é isso?*”; Henrique murmurou, entre risos abafados: “*O primeiro é um homem, o segundo parece que tava preso e o outro... sei não*”; Pedro, sem nem olhar para imagem, completou: “*Dois homens e uma bichona*”; Cristina, enquanto alguns riam, provocou: “*Misericórdia! Ele não tem espelho não?*”.

Observei atentamente. Não só o que diziam, mas *como* diziam: os tons, os olhares, os sorrisos desconfortáveis. Percebi que, para muitos, a mistura de elementos considerados “masculinos” com traços de feminilidade ainda causava um curto-circuito nas representações de gênero que aprenderam a naturalizar. Butler (1990) já afirmava que o gênero não é algo que “se é”, mas algo que “se faz” – um conjunto de atos reiterados, performances que produzem a ilusão de uma identidade estável. E, naquele momento, o que incomodava os estudantes não era exatamente o batom ou as argolas, mas o fato de esses elementos *não estarem onde “deveriam estar”*. O corpo masculino, ali, não performava a masculinidade hegemônica. Era outro – e, por isso, questionado.

Caminhei até a frente da sala, deixei a imagem visível e disse: “*Vocês estão vendo o mesmo que eu? Três homens, cheios de estilo, enfrentando um padrão de beleza e comportamento que tenta encaixar todo mundo numa mesma forma. E, mesmo assim, tudo o que vocês conseguem dizer é que um deles não tem espelho?*”. O silêncio foi quase imediato. Uma mistura de constrangimento e desafio pairou no ar.

Continuei em minha reflexão provocativa: “*Vocês já pensaram que talvez essa imagem incomode porque ela mexe com tudo o que a gente aprendeu sobre o que é ser homem? Sobre como um homem deve se vestir, falar ou se comportar?*”. Alguns desviaram o olhar. Outros se entreolharam. Poucos mantiveram os olhos na imagem.

Continuei: “*O que incomoda vocês: o batom, a barba? Ou é o fato de que ele não está tentando agradar ninguém? Que ele se mostra do jeito que é?*”. Nesse momento, João (15 anos), que até então não tinha se manifestado, levantou a mão e declarou: “*Professora, eu acho que o pessoal fala assim porque nunca viu isso na vida. Tipo... homem de batom? Aqui ninguém usa isso. Aí fica zoando*”. Diante dessa assertiva, provoquei: “*E por que será que a gente nunca vê? Será que é porque não existe ou porque muita gente se esconde com medo da reação dos outros?*”.

Essa pergunta ficou no ar. A conversa já não era mais sobre a imagem, mas sobre eles, seus próprios corpos, seus próprios medos. Em conformidade com Louro (2007), a escola é um lugar onde os corpos são regulados, onde o gênero é ensinado – não apenas pelos conteúdos, mas também pelas normas, silêncios e reações cotidianas. Ali, minha função como pesquisadora participante não era apenas explicar. Era tensionar. Criar rachaduras no discurso que parecia inquestionável. Para hooks (2013), ensinar é um ato de resistência, e a sala de aula pode ser um espaço de transformação – mas só se estivermos dispostos a questionar o que parecia “natural”.

Naquele momento, percebi que alguns alunos já não riam da mesma forma. Outros pareciam em dúvida – e a dúvida, nesse contexto, é um terreno fértil. A aula seguiu. Mas ficou um incômodo pairando, que é justamente onde a aprendizagem começa.

A última imagem da sequência apareceu no quadro. Era Thammy Miranda – hoje conhecido nacionalmente como homem trans, ator, influenciador e, claro, filho da cantora Gretchen. Na imagem, aparece sorrindo, com naturalidade (Figura 22). Nenhuma legenda. Apenas ele.

Figura 22 - Imagem de Thammy Gretchen



Fonte: Google Imagens.

Antes que eu dissesse qualquer coisa, foi a professora *Sorriso* quem interveio: “*Thammy Miranda. O nome dele é Thammy. Vocês nunca ouviram falar?*”. A reação foi imediata. Alguns já estavam na ponta da língua: “*Eu já!*”, disseram em coro. Outros pareciam confusos. Então projetei um “antes e depois” – imagens antigas, de quando Thammy ainda se apresentava como mulher. Nesse instante, os comentários explodiram: “*Oxe! É nada!*”; “*É a mesma pessoa, pró?*”; “*Esse homem era aquela mulher bonita?*”; “*Foi da água pro vinho!*”, disse Pedro (14 anos), entre risos; “*Ela ficou um luxo!*”, disparou André (14 anos), em tom de brincadeira, mas sem ironia aparente.

Mais uma vez, percebi como a surpresa vinha do deslocamento entre a imagem anterior (feminina, hipersexualizada) e a atual (masculina, serena, “normal”). Para muitos, o “choque” não era o corpo em si, mas a transformação – a transgressão da linha que separa, em seus imaginários, o que é ser homem ou mulher. É o que Butler (2003) nos lembra ao dizer que o gênero é performativo e não essencial, ou seja, construído socialmente, repetido, naturalizado, mas passível de ruptura.

Aqueles comentários não vinham de um lugar apenas de escárnio, como em outras imagens. Aqui havia espanto sim, mas também curiosidade genuína. E em alguns olhares, até admiração. Por exemplo, Júlia (14anos) perguntou: “*Mas como assim, professora? Ele fez cirurgia?*”; Carla (13 anos) indagou: “*E como é que a voz dele mudou?*”; Ana (14 anos), com a testa franzida, questionou: “*Mas ele pode ter filho, assim?*”.

Percebi que as perguntas vinham carregadas de dúvida, mas sem tanta hostilidade. A imagem de Thammy ativava uma série de representações sobre o corpo, a tecnologia, a sexualidade e a parentalidade. Um homem que já foi “uma mulher bonita”, que hoje é pai e esposo, rompia com muitos binarismos que pareciam, até ali, inquestionáveis.

Como lembra Foucault (1988), os corpos não são naturais, mas atravessados por discursos e relações de poder. O corpo de Thammy não é apenas individual: ele é político, simbólico e, por isso mesmo, profundamente pedagógico. Ele desafia as fronteiras entre “masculino” e “feminino”, entre “biológico” e “social”, entre “verdade” e “performance”.

Fiz uma pausa e, olhando para a turma, disse: “*Vocês percebem como estamos, o tempo todo, tentando entender quem é quem pelas aparências? Como se o corpo dissesse tudo. Mas será que diz?*”. A pergunta ficou no ar. Era uma provocação que não exigia resposta imediata, mas uma escuta prolongada. De acordo com Louro (2007), os corpos educam, mas também são educados. E quando o corpo escapa das normas, ele ensina outras formas de viver, de existir, de ser no mundo.

Depois de projetarmos diversas imagens ao longo da aula – imagens que desafiavam normas de gênero e padrões corporais –, percebi que a sala já estava atravessada por inquietações. Os comentários anteriores, ora carregados de preconceito, ora de curiosidade, já revelavam que estávamos pisando em terreno novo para muitos deles. Retomei o diálogo com a turma, buscando consolidar o que estávamos experienciando juntos: “*A gente viu uma diversidade de imagens, certo? Em algumas, eu percebi que vocês ficaram duvidosos... ‘É realmente mulher? É realmente homem? É um casal? Não é um casal?’ Mas será que essa composição aí... fica além da nossa realidade?*”. Deixei as perguntas no ar mais para provocá-los do que para obter respostas objetivas.

De repente, Beto (14 anos), lá do fundo, respondeu em tom firme: “*Não!*”. Aquilo me chamou a atenção. Em meio a tanto estranhamento, alguém já conseguia reconhecer que aquelas realidades representadas nas imagens não eram tão distantes assim. Vale lembrar que, segundo Louro (2007), o que parece “fora da norma” só o é dentro de um regime de visibilidade e inteligibilidade construído historicamente. Ou seja, se algo nos parece “anormal”, é porque fomos ensinados a reconhecê-lo assim.

Aproveitei o momento para aprofundar: “*As aulas de Ciências contemplam essas questões de gênero e sexualidades?*”. As respostas vieram entrecruzadas: “*Sim*”; “*Não*”; “*Só na aula passada*”; “*Verdade*”. A professora Sorriso entrou na conversa, com naturalidade: “*Como eu já falei pra vocês, os livros de Ciências não costumam contemplar ou trazer uma abordagem desse tipo. É tanto que até alguns pais, quando veem imagens dos órgãos sexuais no livro, costumam estranhar e dizer: ‘Pra que isso nesse livro?’*”.

Sobre esse aspecto, Rute (14 anos) comentou: “*Minha mãe acha estranho*”; Paulo (14 anos) completou: “*Minha mãe ficou super curiosa*”. Sorriso continuou sua explanação: “*É que alguns pais ficam espantados, dizem que o livro tá expondo demais*”. Em seguida, Cristina (14 anos) se manifestou, quase indignada: “*Tem pais que dizem que a escola está incentivando, e não ensinando*”. Parei por um segundo e perguntei, com tranquilidade: “*Incentivando o quê?*”. Ela respondeu, com firmeza e clareza: “*Eu digo que a escola está ensinando o que é, e não incentivando a fazer*”.

Essa fala sintetizou muito do que estávamos construindo juntos naquela sala: o enfrentamento do mito da “doutrinação”, que ainda hoje ronda o ensino de temas ligados ao corpo, à sexualidade e ao gênero. Como aponta hooks (2013), educar para a liberdade é romper com silêncios, abrir caminhos de reflexão crítica e dar nome às experiências, inclusive aquelas que muitas famílias evitam ou temem discutir.

No que tange às questões de gênero e sexualidades, emendamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: “*E quando isso surge em casa... vocês explicam o que estão estudando?*”.

Dora (14 anos): “*Eu comecei a explicar para minha mãe como é a cirurgia para mudança de gênero*”.

Ana (14 anos): “*O que ocorre na menstruação*”. *Como acontecem as mudanças no corpo, por dentro e por fora.*”

Dora (13 anos), com um sorriso tímido, compartilhou: “*Minha mãe, quando viu o livro, perguntou por que eu tava vendo ‘isso aí’. Eu fechei o livro e disse que era porque a gente tava estudando isso na escola*”.

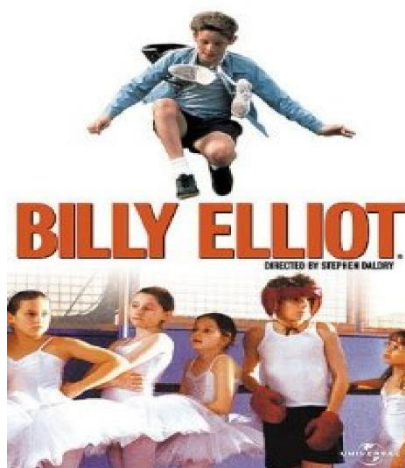
Ali, percebi o quanto os estudantes se tornavam mediadores entre saberes escolares e os discursos que atravessam suas casas. Eles levavam para fora da escola discussões que, muitas vezes, ali não tinham chegado antes. Como afirma Foucault (2014), o saber é também um exercício de poder, e os alunos estavam exercitando esse poder ao traduzir, explicar e questionar, mesmo diante de resistências.

Para além disso, as falas revelam que, mesmo em contextos marcados por discursos conservadores, há brechas; os alunos percebem essas brechas e, muitas vezes, as ocupam. Como propõe Louro (2007), educar é também abrir espaço para que diferentes modos de existência possam emergir, especialmente aqueles que historicamente foram silenciados.

O que se revelou ali não foi apenas um debate sobre gênero, corpos ou livros didáticos. Foi a constatação de que a escola precisa assumir seu papel como espaço de formação crítica, onde os alunos possam acessar conhecimentos que ultrapassam a simples memorização de conteúdos, e que tocam profundamente em suas vidas, suas famílias e seus corpos.

Depois das imagens discutidas anteriormente, projetei para a turma o trailer do filme *Billy Elliot* (Figura 23). Apresentei brevemente o enredo: Billy é um garoto que descobre sua paixão pela dança, especialmente pelo balé, enquanto seu pai insiste que ele pratique boxe. O menino esconde sua paixão da família, que trabalha nas minas de carvão e não aceita a escolha. Com o apoio da professora de balé, Billy decide seguir seu sonho.

Figura 23 - Capa do filme Billy Elliot



Fonte: Site Pinterest.

Assim que o trailer terminou, chamei a atenção da turma para um detalhe: *“Lembram que no mesmo espaço em que havia o treino de boxe também aconteciam aulas de balé? Mesmo no ringue, ele começa a imitar os movimentos da dança”*. Então perguntei: *“Vocês acham que, ao longo do filme, o pai dele passou a aceitar?”*. A maioria respondeu que *“Não”*. Aconselhei-os a assistirem ao filme inteiro em outro momento, para aprofundar essa percepção.

Retomei o diálogo com a turma:

Pesquisadora: *“Mesmo sem aceitação da família, Billy continuou dançando. Em algum momento vocês perceberam alguma mudança nele?”*.

Rita (13 anos): *“Na visão da sociedade, balé é só pra mulher”*.

Beto (14 anos): *“Mas não é porque o homem dança que ele quer virar mulher”*.

Alguns meninos murmuraram, entre risadas: —*“Nada, isso é pra mulherzinha mesmo”*.

João (15 anos): *“Ele era um desgosto pra família”*.

Pesquisadora: *“Mas, além da dança... ele mudou alguma coisa? Ele quis mudar de gênero?”*.

Turma: *“Não”*.

Bruno: *“Foi por causa do murro que ele levou, que ele ficou assim”*, sugeriu, com tom irônico.

Pesquisadora: *“A escolha dele de dançar mudou o gênero dele?”*.

Turma: *“Não!”*.

Pesquisadora: *“Então, ele continuava sendo o quê?”*.

Turma: *“Homem!”*.

Pesquisadora: *“Então, a gente pode dizer que todo bailarino é gay?”*.

Turma: *“Não!”*.

Apesar das respostas mais conscientes, ainda havia sussurros na sala: “*Desse jeito, parece um viadinho...*”. Esse tipo de comentário evidencia como os discursos preconceituosos seguem circulando, mesmo em contextos de reflexão. Como aponta Butler (2003), as normas de gênero operam socialmente por meio da repetição de atos que definem o que é “aceitável” e o que é considerado desvio. Assim, o menino que dança, o corpo que foge da virilidade esperada, torna-se alvo de zombaria – não porque, de fato, transgride algo, mas porque interrompe a repetição do “normal” esperado para os corpos masculinos.

Aproveitei a pausa para aprofundar o debate:

Pesquisadora: “*Na escola de vocês, essas diferentes identidades de gênero são percebidas?*”.

Ana: “*Sim*”.

Pesquisadora: “*Quando?*”.

Ana: “*No jeito de se vestir, nas conversas*”.

Pesquisadora: “*E a aceitação é imediata e tranquila?*”.

Carlos: “*Eu respeito quem me respeita*”.

Pesquisadora: “*Mas, quando estamos em grupos, e passa alguém que se veste diferente — por exemplo, alguém com barba usando batom — a gente continua respeitando?*”.

Rita: “*Na verdade, a gente escuta coisas dos outros*”.

Pesquisadora: “*Apesar da diversidade existir na escola, a gente percebe preconceito, certo?*”.

Turma: — “*Sim*”.

Pesquisadora: “*Aqui na escola, alguém já comentou: ‘Fulano tem um cabelo diferente’, ou ‘se veste estranho’?*”.

Paulo: “*Tem, e muito*”.

Pesquisadora: “*Essas pessoas são tratadas da mesma forma que as ‘normais’?*”.

Turma: “*Não*”.

Pesquisadora: “*E por quê?*”.

Turma: “*Porque são diferentes*”.

A conversa já apontava para a construção da ideia de “normalidade” como exclusão. Como nos lembra Louro (2007), a escola é uma das instituições que mais reforça a ideia de sujeito “normal”, e é exatamente esse processo que exclui os corpos dissidentes, produzindo o estranho, o abjeto, o “outro”.

Ainda nesse caminhar, perguntei: “*Mas todos nós não somos diferentes?*”. Alguns alunos ficaram pensativos. Outros responderam que “*Sim*”. Então, questionei: “*E o que é normal, afinal?*”. Ana respondeu, com franqueza: “*Normal é não ser diferente. É ser como eu sou*”. A fala de Ana ilustra aquilo que Silva (2001) afirma ao dizer que o currículo escolar — e, por extensão, o olhar social — produz identidades ao silenciar as diferenças e normatizar padrões. O “normal”, nesse caso, não é natural; é produzido.

Finalizei a conversa perguntando: “*E essas pessoas que são tratadas de forma diferente... isso machuca?*”. A turma respondeu: “*Machuca*”. Conforme Rita, “*Quando a gente anda com a pessoa e gosta dela, a gente também fica machucado*”. Desse modo, fechei com uma pergunta: “*Para que esses preconceitos acabem e a aceitação aconteça... isso precisa partir de onde?*”. Ana, novamente, respondeu, com firmeza: “*Não é porque a gente não aceita que a gente não deve respeitar. A gente precisa respeitar mesmo que não aceite*”.

Essa última fala sintetiza um ponto importante da discussão: a diferença entre aceitação e respeito. A escola, ao abordar gênero e sexualidades com seriedade, como nos propõe hooks (2013), não exige a adesão ideológica de todos, mas busca criar condições para a convivência ética e crítica com a diversidade.

A roda de conversa já se aproximava do fim, e as reflexões sobre o filme *Billy Elliot* haviam nos conduzido a discussões profundas sobre identidade de gênero, estereótipos e preconceito. Em um momento final, retomei um dos pontos mais sensíveis da conversa: “*E vocês acham que alguém que não aceita consegue respeitar?*”.

Alguns alunos disseram que sim, que é possível. Mas a maioria respondeu com um sincero “não”. Essa resposta evidenciou a dificuldade em separar, na prática cotidiana, os limites entre aceitação e respeito — um tema que tensiona a convivência escolar. Como nos lembra hooks (2013), o respeito é um exercício ético que não exige concordância com o outro, mas sim reconhecimento de sua existência e dignidade, o que, no espaço escolar, deveria ser prática constante.

O sinal tocou, encerrando o tempo da aula. Agradei à turma pela escuta, pelas contribuições e pelas perguntas. Fiz o convite para um lanche coletivo e, antes que todos saíssem, falei: “*Se alguém quiser fazer um comentário ou quiser escrever alguma coisa à parte, eu vou receber com carinho*”. Nesse momento, Isabela (13 anos), uma das alunas que havia se mantido mais em silêncio durante a aula, levantou a mão e, sorrindo, disse: “*Já acabou, pró? Foi tão bom... passou tão rápido!*”.

Sorrimos. Agradei mais uma vez pela partilha e acolhida. O convite para o lanche foi aceito por toda a turma.

Durante o intervalo, enquanto organizávamos o lanche, três alunas – Isabela, Lívia e Carla – se aproximaram espontaneamente. A conversa fluiu com leveza, mas com profundidade. Em tom sincero, Lívia perguntou: “*Por que a senhora não vem mais vezes para ouvir a gente? Muitas vezes a gente quer conversar sobre esses assuntos, mas a gente fica com vergonha...*”.

Esse momento de escuta revelou muito mais que curiosidade: revelou uma demanda reprimida, um desejo de fala e partilha, atravessado por silenciamentos estruturais no cotidiano escolar. A escola, que deveria ser lugar de diálogo, ainda se apresenta como espaço de contenção, onde os corpos e os afetos “fora da norma” são reprimidos – como alerta Louro (1997) ao discutir a presença ausente das questões de gênero e sexualidades nos currículos.

Acolhi o comentário com atenção e devolvi com um convite: “*Vocês gostaram da roda de conversa, desse momento em que a gente pôde falar sobre gênero e sexualidades?*”. A resposta foi imediata e animada: “*Gostamos muito!*”, disse Renata, com um sorriso largo. Isabela completou: “*Com a senhora, a gente se sente mais à vontade pra perguntar. A gente não tem medo de errar*”. A frase me tocou. Revelou muito sobre a relação entre escuta e segurança afetiva. Como afirma Freire (2021), a escuta sensível, aliada ao reconhecimento da voz dos sujeitos, transforma o espaço educativo em um lugar de pertencimento.

Percebendo a abertura do grupo, perguntei se poderia fazer mais algumas perguntas. O entusiasmo foi unânime: “*Claro, pró. Pode ficar à vontade*”. Mesmo sem envolver toda a turma formalmente, a conversa com um pequeno grupo de alunas seguiu de forma espontânea, respeitosa e bastante reveladora. Sentadas em roda, ao lado da mesa com os lanches, mantivemos um ambiente descontraído que favoreceu a escuta e o compartilhamento.

Aproveitei aquele clima de abertura e perguntei: “*Como vocês entendem o que é gênero?*”. Lívia, com expressão séria e pensativa, respondeu: “*Pra mim, gênero é como a gente se sente por dentro. Se a gente se sente mais menina, mais menino... ou nenhum dos dois*”. Essa resposta, apesar de simples, carrega uma complexidade significativa. A fala de Lívia aponta para uma concepção de gênero como identidade sentida, o que dialoga diretamente com autores como Scott (1995), que define gênero como uma construção social e relacional, e com Butler (2003), que defende o gênero como performatividade, ou seja, uma repetição de atos que constituem a identidade de forma contínua e nunca definitiva.

Mas a conversa não ficou restrita a essa perspectiva. Logo em seguida, Isabela trouxe outra leitura: “*Na minha casa, falam que homem é homem e mulher é mulher. Não tem isso de escolha, não*”. A frase de Isabela foi endossada por Renata e Ana, respectivamente: “*Lá em casa também é assim*”; “*A gente aprendeu isso*”. Essas falas revelam as tensões entre os discursos escolares e os discursos familiares. A escola propõe (ou deveria propor) o debate crítico, mas os valores construídos no seio familiar muitas vezes se impõem como verdades fixas, sem espaço para negociação.

Essa oposição entre as falas também evidencia o que Louro (2007) discute ao afirmar que o gênero não é apenas uma categoria analítica, mas um campo de disputas simbólicas e

políticas. A ideia de que “homem é homem e mulher é mulher” reflete uma visão essencialista do gênero – a mesma que naturaliza comportamentos, aparências e papéis sociais como se fossem biológicos.

Diante disso, observei que, mesmo em um ambiente informal e seguro, as compreensões sobre gênero não são homogêneas, e sim conflitantes, atravessadas por discursos normativos e afetivos que as(os) estudantes trazem de casa. Ainda assim, o espaço de diálogo permitiu que essas contradições emergissem com respeito e escuta mútua, o que é um ganho importante num processo de pesquisa participante.

Aproveitei aquele momento e perguntei se, após as aulas e a roda de conversa, ainda concordavam com essas afirmações. Maria (14 anos), silenciosa até então, posicionou-se de forma distinta: “*Depois da roda de conversa, percebi que gênero, na verdade, é uma construção que a pessoa faz de si mesma*”. Essa assertiva mostrou que ela talvez estivesse começando a enxergar as coisas de maneira diferente, o que indicava que o processo de aprendizado estava realmente fazendo-a pensar e repensar algumas ideias. Como afirma Butler (2003), o gênero não é um dado biológico estável, mas uma performatividade, resultado de repetições sociais, normas culturais e discursos historicamente construídos. Logo, ao reconhecer o gênero como algo construído, Maria demonstrou uma leitura crítica que vai além da normatividade imposta por discursos familiares ou religiosos.

Em seguida, perguntei como compreendiam o conceito de sexualidades. Renata foi a primeira a arriscar: “*Sexualidade é a questão do sexo. Não é?*”; Isabela completou: “*É algo natural da vida, mas um pouco proibido... eu tenho vergonha de falar sobre isso*”; Lívia, então, observou: “*A gente tem até curiosidade, mas precisa de um espaço pra essas conversas, porque na aula a gente quase não fala desses assuntos*”.

Essas declarações revelam uma carência de espaços seguros na escola para tratar de temas que fazem parte da vida e do desenvolvimento dos sujeitos. Como lembra Foucault (2014), os discursos são regulados por mecanismos de controle social que definem o que pode ou não ser dito. Ao silenciar debates sobre sexualidades e gênero, a escola reproduz uma lógica de exclusão que nega a existência de vivências não normativas, especialmente as de pessoas LGBTQIAPN+.

Acredito firmemente que a escola deve ser um espaço privilegiado para o debate crítico, a construção de saberes e o respeito às múltiplas formas de existência humana. A discussão sobre gênero e sexualidades não pode ser tratada como “tema polêmico” a ser evitado, mas sim como uma dimensão fundamental da formação cidadã e ética dos estudantes.

Como educadores e educadoras, não estamos incentivando comportamentos, mas garantindo o direito à informação, ao respeito e à dignidade humana.

A experiência em sala evidenciou que os estudantes têm curiosidades, dúvidas e, frequentemente, reproduzem preconceitos aprendidos em casa ou na comunidade. Quando alunos reagem com surpresa, riso ou estranhamento diante de imagens de pessoas trans, não binárias ou que performam gêneros de forma não normativa, estamos diante de uma oportunidade educativa. Como destaca Butler (2003), é necessário compreender que todas as identidades de gênero são produtos de práticas discursivas – e que, portanto, o debate não é sobre aceitar “exceções”, mas reconhecer a legitimidade de toda experiência humana.

Falar sobre gêneros e sexualidades na escola também é uma forma de resistir à LGBTQIA+fobia – uma violência que, infelizmente, ainda silencia, exclui e até tira vidas, como mostram dados de organizações de direitos humanos. Como lembra hooks (2013), ensinar de forma crítica é promover liberdade e justiça, e não repetir formas de opressão. Quando incentivamos os(as) estudantes a pensar sobre o que dizem e fazem, ajudamos a formar pessoas mais conscientes, éticas e dispostas a construir um mundo mais justo.

Dora (13 anos) me disse algo que não saiu da minha mente: “*A gente precisa respeitar mesmo que a gente não aceite*”. Essa frase, aparentemente simples, carrega uma verdade ética poderosa: o respeito não exige concordância – exige humanidade. Como educadores, nossa tarefa é justamente essa: formar sujeitos que compreendam o valor da convivência na diferença, da escuta mútua e da dignidade como princípio inegociável.

A educação em sexualidades e diversidade de gêneros, longe de corromper ou confundir, informa, emancipa e protege. Por meio do conhecimento, prevenimos violências, promovemos relações mais saudáveis e fortalecemos vínculos sociais baseados na empatia e no reconhecimento do outro como legítimo.

4.5 Ensinar com respeito: gêneros e sexualidades sob a lente dos educadores entrevistados

A escola, enquanto espaço privilegiado de produção de saberes e de formação de sujeitos, carrega também as contradições e tensões sociais que atravessam a sociedade. Nesse cenário, ensinar com respeito temas como gênero e sexualidades torna-se um desafio ético e pedagógico urgente, especialmente diante da pluralidade de identidades, corpos e experiências presentes no cotidiano escolar.

A presença dessas temáticas no contexto da escola, particularmente no ensino de Ciências, demonstra o quanto o currículo ainda opera sob uma lógica biologicista, binária e excludente. Os livros didáticos, os planejamentos curriculares e as práticas docentes tendem a tratar o corpo humano e a sexualidade de forma reduzida, centrando-se nos aspectos reprodutivos, anatômicos, de saúde, com raras menções à diversidade sexual ou às múltiplas expressões de gênero. Como observa Louro (2007), há uma resistência histórica em reconhecer que o corpo que se ensina na escola é também atravessado por normas, valores e construções culturais.

No contexto escolar observado, tornou-se evidente a carência de abordagens sistemáticas e responsáveis sobre gênero e sexualidades no currículo do ensino de Ciências. Em entrevista com a professora *Sorriso*, ela salientou:

Eu acho que o livro didático, a própria escola e a Secretaria de Educação deveriam ter uma preocupação com isso, pois são temas da atualidade. Na escola, os meninos ainda discriminam justamente por falta de conhecimento. Há um desrespeito. Já aconteceu, por exemplo, de um funcionário da área de serviços gerais – esqueci o nome dele agora, mas o apelido era Jau – que, volta e meia, quando entrava na sala para dar um recado ou passava pela porta, os meninos gritavam: “Olha lá vai o viadinho!”. E a gente ficava preocupado com isso. Por várias vezes eu peguei alunos falando, e eu corrigia, dizia que aquilo não era certo. Só que a escola, a educação e os livros didáticos não trazem nenhuma referência sobre esses temas.

A professora *Sorriso* apontou que tais temáticas ainda são tratadas com descaso pelas instâncias responsáveis pela formulação curricular e produção de materiais didáticos. Para ela, o silêncio institucional contribui para a perpetuação do preconceito entre os estudantes, que, muitas vezes, expressam atitudes discriminatórias como reflexo direto da ausência de informação e de espaços de diálogo.

A professora contou que já presenciou situações de homofobia na sala de aula. Em uma delas, alguns alunos zombavam de um funcionário da escola, chamando-o com termos ofensivos, como ‘lá vai o viadinho!’. Ela tentou intervir e repreender os alunos na hora, mas admite que sua ação, sozinha, tem pouco efeito num ambiente onde os livros, os projetos pedagógicos e até a direção da escola não oferecem respaldo. Conforme Louro, o problema vai além de incluir ou não certos temas no currículo – trata-se de pensar a escola como um lugar onde se aprendem também respeito, convivência e valores éticos. Nesse sentido, a crítica da professora remete à necessidade de repensar a formação dos docentes, os materiais pedagógicos e o próprio papel da escola diante das múltiplas formas de existência que atravessam a sociedade contemporânea. Como aponta Bauman (2001), em uma modernidade

marcada pela fluidez e pela constante transformação, as instituições, incluindo a escola, podem tanto conservar estruturas excludentes quanto promover mudanças significativas. Nesse contexto, a omissão diante das questões de gênero e sexualidades opera como um instrumento de manutenção das normas vigentes, marcando corpos dissidentes com estigmas, preconceitos e exclusões.

Para que se avance na construção de um ensino de Ciências mais inclusivo é urgente reconhecer que o conhecimento científico não é neutro, e que a biologia do corpo humano, quando ensinada de maneira descontextualizada, reforça binarismos e apaga a complexidade da vivência humana. Incorporar as questões de gênero e sexualidades ao currículo não significa “ensinar ideologia”, como acusam discursos conservadores, mas oferecer aos estudantes a oportunidade de refletir criticamente sobre o mundo em que vivem. Trata-se, como lembra Freire (1996), de apostar numa educação que emancipa, que questiona e que promove o respeito às diferenças como fundamento de uma sociedade mais justa.

As professoras mostram, em suas falas, que há tanto avanços quanto obstáculos quando tentam trabalhar esses temas em sala de aula. Muitos dizem sentir medo de sofrer críticas, seja por parte dos pais, da comunidade ou até de órgãos oficiais. Isso acontece porque, muitas vezes, a educação voltada para a diversidade ainda é atacada como se fosse ‘ideologia’. Esse tipo de reação mostra como a nossa sociedade ainda é muito marcada por discursos que tentam controlar o que pode ou não ser dito sobre o corpo, a sexualidade e as formas de viver, como já dizia Foucault (2014). E quando se pergunta quais são os maiores desafios de tratar desses assuntos em sala, as professoras apontam justamente esse ambiente de medo, julgamento e falta de apoio. Ressalta-se a seguinte afirmação de *Sorriso*:

A falta de conhecimento. Isso deveria ser abordado nas semanas pedagógicas, mas a gente perde tempo com dinâmicas, brincadeiras, quando o foco deveria ser formação. Precisamos de profissionais preparados para tratar do tema. Sem formação, o professor fica tentando acertar sozinho, lendo algo na internet ou vendo um vídeo no YouTube. A gente precisa aprender a lidar com essas questões.

A ausência de formação continuada voltada para as questões de gênero e sexualidades nas escolas públicas é um fator recorrente e amplamente denunciado por educadores e pesquisadores da área. A professora *Sorriso* destaca que, embora os temas estejam cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes, o corpo docente continua despreparado para abordá-los de maneira ética, crítica e pedagógica. Em sua percepção, os espaços destinados à formação, como as semanas pedagógicas, acabam esvaziados de conteúdo formativo efetivo,

sendo ocupados por dinâmicas superficiais que não contribuem para o enfrentamento das questões mais urgentes vividas nas salas de aula.

Essa crítica revela um dilema enfrentado por muitos profissionais da educação: a necessidade de lidar com temas complexos e sensíveis, sem o suporte institucional adequado. “*A gente precisa aprender a lidar com essas questões*”, afirma a professora, enfatizando que, diante da negligência institucional, o professor acaba recorrendo a estratégias individuais, como buscar vídeos na internet ou artigos de redes sociais, correndo o risco de se deparar com informações rasas ou até equivocadas. Essa situação também é destacada por diversos estudiosos da educação. Louro (1997) chama atenção para a dificuldade de incluir a diversidade na formação de professores, lembrando que, sem preparo adequado, a escola acaba ignorando ou até reforçando preconceitos contra tudo aquilo que foge do que é considerado ‘normal’.

Combater a LGBTQIA+fobia e o sexismo na escola não pode ser uma missão solitária, que dependa só do esforço de um(a) ou outro(a) professor(a) bem-intencionado(a). É uma responsabilidade que precisa ser assumida por toda a instituição e pela própria política educacional. Quando falta uma formação adequada, o professor acaba tendo que lidar com essas questões por conta própria, o que o deixa exposto – seja ao julgamento dos(as) alunos(as), seja a possíveis críticas de famílias ou da própria gestão da escola.

Defender que temas como gênero e sexualidades façam parte do currículo é também afirmar a importância da formação das professoras como algo essencial para construir uma escola mais democrática, e realmente comprometida com os direitos humanos. A formação continuada não pode ser apenas uma formalidade ou um encontro sem profundidade – ela precisa ser um espaço de escuta, troca, reflexão e aprendizado real. Afinal, ensinar é também uma forma de agir no mundo. Como afirma Freire (1996), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. E, nos dias de hoje, isso significa reconhecer e respeitar as diferentes maneiras de viver, de amar e de ser.

Mesmo com todas as limitações, ainda existem professores e professoras que tentam abrir pequenos espaços dentro da escola para promover escuta, acolhimento e reconhecimento das diferenças. Essas iniciativas são fundamentais, pois, como argumenta Butler (2003), o gênero não é uma essência, mas uma construção performativa, que se realiza por meio de práticas reiteradas. Essas ações, mesmo que pareçam pequenas, fazem toda a diferença. Isso porque o jeito como a gente entende o gênero não vem de algo fixo ou natural – ele vai sendo construído no dia a dia, através das nossas falas, atitudes e relações. Quando a escola ignora ou apaga essa diversidade, ela também acaba negando a existência real de muitas pessoas que

não se encaixam nos padrões tradicionais de identidade e de orientação. Em entrevista, quando questionei a professora *Sorriso* sobre quais estratégias ela usa para abordar os temas de gênero e sexualidades em sala, ela respondeu:

Eu começo falando sobre respeito. Independente da cor, condição social ou escolaridade, se você respeita o outro, já é um bom começo. Quando trago o tema, faço com que os alunos se coloquem no lugar do outro. Mesmo os que fazem piadas acabam refletindo. Alguns ficam calados, mas pelo menos aprendem a respeitar.

Diante da ausência de conteúdos estruturados nos livros didáticos e na formação docente, muitos professores e professoras desenvolvem estratégias próprias para tratar de temas como gênero e sexualidades em sala de aula. A professora “*Sorriso*”, por exemplo, relata que seu ponto de partida é sempre o respeito – princípio que considera fundamental para qualquer abordagem educativa que envolva a diversidade. Ao iniciar suas aulas, ela convida os alunos a pensarem além das diferenças aparentes, como cor, condição social, expressão de gênero ou orientação sexual, propondo que cada um se coloque no lugar do outro. Segundo ela, até mesmo os estudantes que, inicialmente, reagem com piadas ou comentários preconceituosos, acabam refletindo. “*Alguns ficam calados, mas pelo menos aprendem a respeitar*”, observa.

Essa forma de agir, que tem a empatia como ponto de partida, apoia-se em ideias de autores como Freire (1996), para quem educar é um ato de amor – e, justamente por isso, também um ato de coragem. Falar sobre o outro, sobre o que é diferente, exige sensibilidade e disposição para ouvir de verdade. Não é só passar conteúdo, mas criar momentos que provoquem reflexão, que despertem o afeto e incentivem o convívio respeitoso. Para Freire, é no diálogo que o aprendizado ganha sentido. É nesse encontro que os alunos começam a entender que respeitar alguém não significa concordar com tudo, mas sim reconhecer o valor e a dignidade daquela pessoa. Esse olhar também conversa com o que sugere Louro (2007), ao entender a escola como um espaço onde os significados sobre corpo, gênero e sexualidades estão em constante disputa. Ela defende que, ao invés de evitar essas conversas, o melhor caminho é encará-las com coragem e intencionalidade pedagógica, ajudando os estudantes a refletirem sobre os estereótipos e os discursos que alimentam o preconceito.

Quando a professora propõe aos alunos que “se coloquem no lugar do outro”, está praticando o que Butler (2003) chama de um deslocamento necessário – uma abertura à alteridade que permite desestabilizar a norma e reconhecer as vidas que estão à margem da inteligibilidade social. Essa prática de deslocamento, mesmo que incômoda para alguns, é

essencial para promover a construção de uma ética da convivência, onde o diferente não é visto como ameaça, mas como parte da experiência humana. Além disso, ao afirmar que o silêncio de alguns alunos já representa um passo – “pelo menos aprendem a respeitar” –, a professora evidencia o valor da educação como processo, que nem sempre se revela em mudanças imediatas, mas que pode germinar em pequenas escutas, desconfortos e silêncios.

Como lembra Louro (2007), trabalhar com gênero na escola é também provocar deslocamentos que nem sempre se expressam de forma explícita, mas que vão, pouco a pouco, abrindo fissuras nos discursos hegemônicos. Portanto, a estratégia de *Sorriso* se revela como uma prática significativa no contexto da escola pública, pois promove um espaço de escuta e de reconhecimento da diversidade. Seu relato demonstra que, mesmo diante da ausência de apoio institucional, há possibilidades de agir pedagogicamente para transformar o ambiente escolar em um lugar mais justo, empático e respeitoso para todos.

Ensinar com respeito, nesse sentido, não se resume a uma postura de tolerância, mas implica compromisso ativo com a garantia de direitos, com a construção de um ambiente seguro e com o enfrentamento das violências simbólicas e materiais que recaem sobre estudantes LGBTQIA+. Trata-se de entender que o processo educativo é, também, um processo de subjetivação, no qual os sujeitos aprendem não apenas conteúdos escolares, mas modos de ser e estar no mundo. Assim a professora *Sorriso* relata algumas mudanças nos estudantes após abordar essas temáticas.

Eles passam a respeitar mais, reconhecem os erros. Um aluno me disse: “Ô, pró, chamei fulano de viadinho, mas hoje não chamo mais não”. Quando não é abordado, eles acham que é normal discriminar. Acham que ver alguém gay na rua é sinal de que o mundo está acabando.

Essa fala não apenas evidencia uma transformação no comportamento, como também revela a potência da escola como espaço de (re)significação de discursos e práticas. Essas mudanças, ainda que sutis, mostram que a ignorância sobre temas de diversidade não é inata, mas construída e sustentada socialmente. Quando não há mediação crítica da escola, os estudantes reproduzem o que escutam em casa, nas redes sociais ou nas ruas – muitas vezes sem sequer problematizar o conteúdo dessas falas. Como bem apontou a professora: “*Quando não é abordado, eles acham que é normal discriminar. Acham que ver alguém gay na rua é sinal de que o mundo está acabando*”. Esse tipo de naturalização do preconceito é o que Butler (2015) chama de “normatividade compulsória”, ou seja, um conjunto de expectativas

sociais que estabelece o que é considerado aceitável ou “inteligível” em termos de gênero e sexualidades.

A fala da docente também evidencia como o silêncio diante de questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero pode funcionar como uma forma de legitimação da homofobia e da transfobia no ambiente escolar. Quando esses temas são evitados, a ausência de debate acaba se tornando, por si só, uma mensagem – uma mensagem que, mesmo sem palavras, contribui para a manutenção de práticas discriminatórias. Nesse contexto, reconhecer falhas e rever comportamentos, como fez o aluno ao refletir sobre sua atitude anterior, representa um passo importante na construção de uma cultura de respeito. Enfrentar a LGBTQIA+fobia nas escolas exige processos educativos que incentivem a autorreflexão e a revisão de valores, criando espaços para o reconhecimento do outro e fortalecendo a convivência democrática.

Essas falas e experiências revelam que a escola não transforma apenas quando ensina conteúdos, mas quando cria condições para o questionamento das normas sociais que naturalizam desigualdades. Quando a professora *Sorriso* medeia o debate com escuta e sensibilidade não está apenas promovendo conhecimento, mas cultivando espaços de deslocamento e empatia. Como afirma Freire (1996), “a educação é um ato político”, e como tal, deve se posicionar a favor da vida, da dignidade e da pluralidade humana.

A escola, portanto, precisa assumir sua função social de romper com os silêncios que alimentam o preconceito. Isso implica, entre outras coisas, incluir no currículo discussões sobre identidade de gênero, orientação sexual, diversidade corporal, afetividade e respeito. E mais: trata-se de reconhecer que essas discussões não são “temas extras”, mas atravessam todas as áreas do conhecimento, incluindo as Ciências. Pelas falas das professoras dá para perceber que, mesmo devagar, algo está mudando. Alguns contam que, quando começam a tratar desses assuntos em sala, veem uma diferença na forma como os alunos reagem. A curiosidade vira empatia, o que antes era desinformação começa a dar lugar ao diálogo, e até o estranhamento inicial pode se transformar em respeito. Como lembram Freire (1996) e Brandão (2002), educar também é saber escutar e reconhecer o outro – aceitar que o diferente tem tanto valor quanto qualquer um de nós.

Durante as entrevistas realizadas com as docentes um ponto recorrente foi a ausência de formação continuada para lidar com questões de gênero e sexualidades nas escolas. A professora *Sorriso* relatou um episódio preocupante:

Já vi professora se recusar a chamar o aluno pelo nome social. Disse que “isso não dá em nada”. Eu falei para ela que pode dar sim, inclusive

processo judicial. O professor tem que ser o primeiro a respeitar. Tudo isso vem da formação. Não precisa ser alguém LGBTQIA+ para falar sobre o tema, mas tem que estar informado.

Sua fala aponta para um problema estrutural que atravessa a formação docente e reflete o quanto o desconhecimento, muitas vezes, se converte em práticas discriminatórias – seja por ação ou por omissão. A recusa em utilizar o nome social de estudantes trans ou não binários não é apenas um erro pedagógico, mas uma violação de direitos humanos e constitucionais. O uso do nome social é garantido por diversas normativas nacionais, como a Resolução n.º 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e o Parecer CNE/CP n.º 11/2020, que orienta as instituições de ensino a adotarem práticas de respeito à identidade de gênero. Desconsiderar essas diretrizes implica não apenas em desrespeito, mas também em responsabilização legal da instituição e dos profissionais envolvidos.

Negar a identidade de gênero de alguém na escola vai muito além de uma simples opinião, isso é uma forma de violência e também de apagar os saberes e vivências dessas pessoas. É como se aquele corpo e aquela história simplesmente não tivessem lugar ali. E isso vai contra tudo o que a escola deveria ser: um espaço de acolhimento, aprendizado e formação cidadã. É por isso que a professora *Sorriso* costuma dizer, com ênfase especial ao respeito ao nome social: “*O professor tem que ser o primeiro a respeitar.*”. Quando se nega a alguém o direito de ser chamado pelo nome que afirma sua identidade, nega-se também sua dignidade e o reconhecimento de sua humanidade. Esse respeito, portanto, não é só uma questão de boa vontade ou educação, mas parte do compromisso profissional e político de quem escolheu ensinar. Ser educador não exige viver todas as experiências – não é preciso ser LGBTQIA+ para falar sobre o tema –, mas é essencial buscar informação, estar aberto ao diálogo e comprometido com os direitos humanos. Como salienta Louro (2007), a escola é atravessada por discursos que moldam corpos, afetos e identidades. Por isso, educar também é refletir e se posicionar frente a essas normas que, muitas vezes, excluem mais do que acolhem.

A falta de preparo para lidar com a diversidade nas escolas não é um problema isolado, mas resultado de uma lacuna histórica na formação docente. Percebemos uma resistência por parte da escola (e dos próprios educadores(as)) em discutir temas que confrontam normas heterocisnormativas. Essa resistência, no entanto, não pode mais ser sustentada diante da urgência de uma educação democrática e inclusiva.

Portanto, falar sobre gênero e sexualidades na escola não é uma escolha que se faz se quiser – é uma responsabilidade ética e também um dever legal. A escola precisa ser um lugar onde todos se sintam seguros para ser quem são, especialmente aqueles que já enfrentam mais

preconceito e exclusão. Isso significa respeitar nomes, corpos, identidades e trajetórias. E tudo isso começa, como disse muito bem a professora, pelo compromisso real de quem está ali para ensinar.

Ao ser questionada sobre o envolvimento dos estudantes em movimentos sociais ou grupos de apoio relacionados a gênero e sexualidades, a professora *Atenção* responde:

Dizem que sim, principalmente nas redes sociais. Digo para eles sobre a importância do autoconhecimento destacando que todos devem conhecer a si mesmo, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional.

A professora comenta como o ambiente digital tem ganhado um papel cada vez mais forte na vida dos jovens de hoje, principalmente quando se trata de descobrir quem são e onde se sentem pertencendo. Com as relações ficando mais soltas e passageiras, as redes sociais acabam sendo um espaço onde eles experimentam diferentes modos de ser, testam suas identidades e vão construindo suas próprias histórias.

Nesse contexto, a docente destaca a importância do autoconhecimento como um pilar formativo, incentivando os alunos a se conhecerem, a se apreciarem e a cuidarem de sua saúde física e emocional. Essa abordagem encontra respaldo em Foucault (1988), ao afirmar que o “cuidado de si” é também um exercício de liberdade, de construção de subjetividades e de resistência frente às normatizações impostas socialmente. Incentivar o autoconhecimento, portanto, é também oferecer aos estudantes ferramentas para se posicionarem no mundo, questionarem discursos opressivos e assumirem com consciência suas identidades e seus afetos.

Reconhecer a forma como os alunos se envolvem nas redes sociais também é entender que esses espaços têm se tornado uma espécie de extensão da escola – especialmente quando a escola deixa de falar sobre certos assuntos importantes. Para muitos jovens, principalmente os que fazem parte da comunidade LGBTQIA+, as redes acabam sendo os únicos lugares onde se sentem representados, acolhidos e onde encontram informações que falam sobre suas vidas. A professora chama atenção para algo essencial: a escola precisa aprender a dialogar com esses espaços em vez de tratá-los com desconfiança ou fingir que eles não existem. Se os estudantes estão buscando apoio e respostas fora da sala de aula, é porque a escola ainda tem lacunas que precisam ser enfrentadas. Por isso, é mais do que necessário que o ensino de Ciências – e a educação como um todo – abrace temas como gênero e sexualidades com seriedade, atualidade e abertura ao diálogo.

Ao refletir sobre os efeitos do ensino de gênero e sexualidades na vida dos estudantes, a professora *Atenção* ressalta: “*Acredito que esses conhecimentos ajudam na formação de indivíduos mais conscientes, críticos e respeitosos, influenciando positivamente suas relações sociais e pessoais*”.

Essa percepção alinha-se à concepção de educação como prática social e política, defendida por Freire (1996), que afirma que a escola deve formar sujeitos capazes de ler o mundo, e não apenas o texto. Ao proporcionar espaços de escuta, debate e problematização sobre temas que tocam diretamente a vivência dos alunos (como o corpo, a identidade, os afetos e a diversidade) a escola se torna um espaço real de formação cidadã.

Aprender a olhar para as diferenças com mais respeito e senso crítico é um passo importante para combater a discriminação e as violências – tanto as que machucam com palavras quanto as que ferem de forma direta – que ainda fazem parte do dia a dia escolar de muitos estudantes LGBTQIA+. Para Louro (1997), tratar de gênero e sexualidades na escola é uma forma de questionar os instrumentos normativos que organizam os corpos e os desejos, ampliando os horizontes do que é possível ser e viver. Falar sobre esses temas na escola não só enfrenta o preconceito e o silêncio que muitas vezes vêm das próprias instituições, como também ajuda a criar relações mais empáticas, solidárias e respeitosas entre todos. Quando essas conversas entram na sala de aula, a escola realmente cumpre seu papel de ligar o conhecimento científico com as vivências reais dos alunos. No caso das aulas de Ciências, por exemplo, não dá para tratar sexualidades apenas como algo ligado à reprodução ou à anatomia. É preciso incluir assuntos como afetos, saúde mental, identidade de gênero, prazer, consentimento e formas de prevenir a violência. Tudo isso faz parte da vida – e, por isso, também precisa fazer parte da educação.

Ao reconhecer o potencial transformador desses conhecimentos, a professora *Atenção* aponta para uma escola que não foge de seu compromisso com a justiça social. Dessa maneira, o trabalho com gênero e sexualidades nas práticas pedagógicas se torna mais do que uma ação educativa: é um gesto político de enfrentamento às desigualdades e de valorização da diversidade como elemento constitutivo da vida em sociedade.

Assim, ensinar com respeito sobre gênero e sexualidades na escola significa, no fundo, falar sobre o que nos torna humanos. É dizer não à exclusão, ao silêncio e ao medo – e dizer sim a uma educação que acolhe, escuta e transforma. Em um país onde tantas pessoas ainda sofrem por causa da LGBTfobia e das violências de gênero, a escola que escolhe ser um lugar de acolhimento e consciência está cumprindo seu papel na formação de uma sociedade mais justa.

SEÇÃO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS



De Onde Viemos? Quem Somos Nós? Para Onde Estamos Indo? (1897), de Paul Gauguin

*Sem que notemos a vida se esvai
Chega o fim da jornada, a cortina cai
O que parecia real vira sombras na parede
Revemos nossas lembranças e chega a grande transição*

*O que vem do pó se torna irrelevante
Nada levamos do ego arrogante
O que parecia real faz parte do cenário da ilusão
Pensar que a morte do corpo vai chegar*

*Pode nos ensinar a perdoar
Quem sabe nos ajude a cultivar o amor e a gratidão
A paz no coração
Ninguém sabe o tempo que ainda temos*

*Os dias voam!
E lá vamos nós...
Esquecidos de quem somos, porque viemos, pra onde vamos
Ninguém sabe o tempo que ainda temos
Pra diante do espelho percebermos
Que o mal do mundo se esconde em nós*

Quem somos? Por que viemos? Pra onde vamos? | Maurício Duboc (Música Oficial).

5.1 Fechamentos (in)conclusivos: o fim como convite à continuidade

Nesta seção, propomos uma leitura da obra *De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?*, de Paul Gauguin, em diálogo com a canção *Quem somos? Por que viemos? Pra onde vamos?*, de Maurício Duboc. Embora sejam expressões artísticas muito diferentes – uma pictórica, a outra musical, abordam os grandes questionamentos existenciais da humanidade. Ao situá-las lado a lado, abre-se um caminho interessante para pensar sobre o papel do sujeito na vida, na educação e na sociedade. Além disso, tanto o quadro quanto a canção compartilham uma inquietação com o sentido da existência. Ao se perguntarem sobre quem somos e para onde vamos, essas obras criam um espaço fértil para que estudantes e educadores se enxerguem em seus próprios caminhos. Levar esse tipo de reflexão para o ambiente escolar ajuda a ultrapassar os limites das matérias tradicionais e a promover uma formação que considere também o aspecto emocional e humano de cada um.

Buscamos, nesta seção, oferecer um panorama das observações, rodas de conversa e entrevistas realizadas ao longo da investigação, com o propósito de apresentar as reflexões, aprendizados e inquietações que emergiram durante o percurso. Para isso, retorno à pergunta central que motivou esta pesquisa: de que maneira os discursos produzidos por docentes ao tratar de gênero e sexualidades no ensino de Ciências se constituem como “palavras de ordem” no cotidiano escolar, entre estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental?

Esta pesquisa foi construída com base em uma abordagem qualitativa e inspirada na pesquisa participante. Sustentou-se das experiências vividas no campo, das conversas sinceras, das trocas afetivas e das reflexões que surgiram entre a pesquisadora, as professoras e os(as) estudantes. Ao longo do caminho, ficou claro como as falas sobre gêneros e sexualidades ainda são fortemente influenciadas por normas sociais, culturais e religiosas, e como tudo isso impacta diretamente a forma como as pessoas lidam com esses assuntos dentro da escola.

A escolha por investigar as práticas das professoras de Ciências foi motivada pela percepção de que, mesmo sendo uma disciplina muito focada em conteúdos biológicos e fisiológicos, ela tem um enorme potencial para abrir conversas importantes sobre gênero e sexualidades – de um jeito crítico, respeitoso e que ajude na formação dos(as) estudantes como cidadãos. No entanto, também foi possível identificar, ao longo da pesquisa, que essas discussões, muitas vezes, acabam sendo evitadas ou tratadas de forma muito rasa. Isso pode acontecer por falta de preparo, por resistência pessoal ou ideológica, ou até mesmo porque as professoras não sentem que têm apoio da escola para seguir por esse caminho.

Durante a pesquisa, a proposta foi prestar atenção aos discursos que emergem nas aulas de Ciências. Entendemos que esses discursos não são neutros, mas sim formas de construir sentidos, identidades e normas sobre como as pessoas devem ser e se comportar. Ao analisar essas falas com um olhar mais crítico, ficou evidente que, além do conteúdo em si, há silêncios importantes, resistências e também reforços de ideias que seguem a lógica heteronormativa. Como lembra Freire (1996), toda prática de ensino carrega uma posição política, mesmo quando isso não é assumido de forma explícita.

Nosso objetivo geral foi, portanto, compreender em que medida as produções discursivas que emergem das práticas docentes em torno das questões de gênero e sexualidades no ensino de Ciências se constituem em “palavras de ordem” no cotidiano escolar. Assim, o que se observa é que a “palavra de ordem” atua como um dispositivo de poder, que regula as práticas educativas e os sentidos atribuídos ao corpo, ao gênero e à sexualidade. Ao mesmo tempo, percebe-se que há fissuras nesse sistema: quando professoras como Sorriso e Atenção buscam criar espaços de escuta, respeito e reflexão, mesmo que em gestos sutis, produzem deslocamentos significativos nas formas de ensinar e aprender. Essas ações, ainda que pequenas, desafiam a normatividade e transformam o silêncio em possibilidade de diálogo, revelando que as *palavras de ordem* podem ser tensionadas, ressignificadas e até subvertidas pela prática pedagógica. Portanto, compreender essas produções discursivas é reconhecer que o ensino de Ciências, longe de ser neutro, é atravessado por relações de poder que moldam identidades e comportamentos — mas também é um campo fértil para a resistência, a emancipação e a construção de uma escola mais plural, ética e humana. A investigação foi pautada em dois objetivos específicos: identificar, nas práticas docentes, os discursos produzidos em torno de gênero e sexualidades durante o ensino de Ciências; e analisar as ressonâncias desses discursos produzidos em torno dos temas gênero e sexualidades durante o ensino de ciências na constituição de “palavras de ordem” praticadas socialmente pelos estudantes.

As análises mostraram que, mesmo quando as professoras tentam adotar uma postura neutra ou evitam se posicionar, suas falas acabam influenciando comportamentos e formas de pensar. Esses discursos ajudam a reforçar certas identidades como ‘normais’ e, ao mesmo tempo, colocam outras à margem. Como assinala Foucault (2014), o discurso não é só uma forma de descrever o mundo – ele também é uma ferramenta de poder, algo que pode ser usado para manter ou questionar aquilo que está posto. Por isso, mesmo quando parecem

neutras, as falas das professoras carregam efeitos que impactam diretamente a forma como os(as) estudantes enxergam a si mesmos e aos outros.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a falta de uma formação específica e continuada sobre gênero e sexualidades afeta diretamente a forma como esses assuntos são tratados em sala de aula. As professoras contaram que se sentem inseguras para falar sobre o tema e, por isso, acabam se prendendo apenas aos aspectos biológicos ou ao que já é considerado ‘normal’. Uma delas chamou atenção para algo importante: muitas vezes, a escola simplesmente empurra essa responsabilidade para o lado, como se não fosse dela, e quem acaba pagando o preço são os(as) estudantes, que ficam expostos a piadas, desinformação e discursos de ódio, sem nenhum apoio real.

Durante a pesquisa foi possível perceber que comentários preconceituosos de alguns alunos e alunas – tanto nas falas quanto nas imagens analisadas – mostram como o silêncio ou um olhar moralista sobre esses temas ainda alimenta a LGBTQIA+fobia dentro da escola. Ao mesmo tempo, também chamou atenção o quanto alguns estudantes se envolveram nas discussões e mudaram sua forma de pensar ao longo do processo. Isso mostra como a educação tem força para transformar, principalmente quando é guiada pelo respeito às diferenças e pela valorização da diversidade que existe entre nós. A frase de uma aluna resume bem essa abertura: “*a gente precisa respeitar mesmo que a gente não aceite*”. Essa frase, tão simples quanto profunda, revela a importância de um ensino que ultrapasse a transmissão de conteúdos, e que trabalhe com as dimensões éticas da convivência.

Nas entrevistas com as professoras ficou evidente o desejo de tratar esses temas de forma mais profunda, mas também os inúmeros obstáculos que enfrentam no cotidiano escolar. Falta formação continuada, há o receio constante de críticas ou retaliações por parte de pais e responsáveis, e também não há materiais pedagógicos que deem suporte a esse trabalho. Além disso, a própria “palavra de ordem” institucional — que dita o que pode ou não ser dito em sala de aula — acaba por silenciar também as professoras, restringindo suas vozes, suas iniciativas e a possibilidade de construir práticas educativas mais abertas e reflexivas. Tudo isso revela a urgência de políticas públicas educacionais que garantam uma formação continuada e crítica para os(as) professores(as), além de incluir de forma consistente temas sobre diversidade de gênero e sexualidades nos currículos escolares.

Assim, chegamos ao foco principal desta pesquisa: compreender como os discursos docentes atuam na constituição de práticas sociais no ambiente escolar. Percebemos que as aulas de Ciências podem, sim, ser um espaço rico para discutir de forma crítica questões de gênero e sexualidades – desde que os(as) educadores(as) estejam preparados, tenham

sensibilidade e encontrem-se abertos para isso. A escola precisa deixar de ser um lugar onde se cala o que é diferente e passar a ser um espaço de acolhimento, onde todas as formas de ser, viver e amar sejam reconhecidas com respeito. Para que isso aconteça, é preciso investir na formação dos(as) professores(as), repensar o currículo e, acima de tudo, assumir um compromisso real com a diversidade. Ensinar, nesse contexto, é também acreditar em um futuro melhor – e essa transformação só acontece quando a sala de aula se torna um ambiente de liberdade, escuta e respeito mútuo.

Diante disso, é importante lembrar que enfrentar a discriminação e a exclusão não é algo simples – contudo é responsabilidade de todos(as). Construir uma escola mais acolhedora, justa e inclusiva depende do envolvimento de toda a comunidade escolar e de um compromisso real com a valorização da diversidade. Falar sobre preconceitos ligados a gênero e sexualidades significa, no fundo, lutar por algo muito maior: por dignidade, por direitos e pela humanidade de todos(as). Terminei esta pesquisa com mais perguntas do que respostas – e talvez seja justamente este o sinal de que ela cumpriu seu papel: provocar movimento, gerar reflexão e manter viva a vontade de transformar a educação em algo mais justo, mais aberto e mais humano.

Hoje, compreendo que as normas não precisam ser muros, mas podem se tornar espaços de movimento, de criação, de desejo e também de vivência da sexualidade em suas múltiplas formas. Queremos liberdade, beleza e afirmação — queremos ser homens, mulheres, meninas e meninos, mas também queremos brincar e reinventar o que nos foi imposto. Talvez nunca superemos completamente o gênero, mas podemos transformá-lo, junto com a sexualidade, em um campo fértil de trocas, de paixão e de vida. Ao fim dessa caminhada, percebo que, ao buscar compreender o outro, também me transformei: tornei-me mais consciente, mais aberta e, sobretudo, mais viva diante da possibilidade de construir um mundo em que o respeito às diferenças não seja exceção, mas essência. Esses fechamentos, por mais conclusivos que pareçam, são na verdade (in)conclusivos: o fim não encerra, mas convida à continuidade, ao questionamento permanente e à criação constante de novas formas de existir e conviver.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2007/2008.
- BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam: sobre os limites discursivos do sexo**. Tradução de Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro “The Global Intersections of Race, Gender and Sexuality”. **The Center for Afro-American and African Studies**, University of Michigan, 2002.
- FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Paula Regina; SOUZA, Marcos. **Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Educação na Perspectiva Pós-estruturalista**, margens (UFPA), v. 16, p. 17, 2022.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos, 2 ed. v. 4, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. v. 9. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2021. (Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALEFFI, Dante Augusto. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013 (edição brasileira).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Dossiê Gênero e Educação. **Estudos Feministas**, Brasília, v. 9, n. 2, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. (Org). Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Um Corpo Estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 96p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. **Em Aberto**, v. 5 (31), 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MICHELAN, Vanessa; ANDRADE, Elisangela. **Superação! Ciências: 8º ano: Manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

MONEY, John; HAMPSON, Joan; HAMPSON, John. An Examination of Some Basic Sexual Concepts: The Evidence of Human Hermaphroditism. **Bulletin of the Johns Hopkins Hospital**, v. 97, p. 301-319, 1955.

OLIVEIRA, Betânia Maria. **Sexualidade na escola: um estudo sobre as representações dos docentes do ensino fundamental**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

PISCITELLI, Adriana. **Recriando a Categoria Mulher**. São Paulo: Editora 34, 2002.

SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos; SOUZA, Marcos Lopes de. As (im)possibilidades do trabalho com diversidade de gênero e sexual na escola após um curso de formação. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, p. 162-189, 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 02, p. 71-99, 1995.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Gênero e Currículo: Revendo Concepções, Saberes e Práticas na Escola. **Revista Sertanias**, v. 8, n. 1, p. 43-58, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, mai./ago. 2006.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. O que vocês pensam que deveria ser tratado no ensino de ciência em torno das questões de gênero e sexualidade?
2. Que relação podemos estabelecer entre gênero, sexualidade e o ensino de ciências?
3. Quais são os principais desafios enfrentados por vocês ao abordar esses temas em sala de aula?
4. Quais são as principais estratégias que vocês podem utilizar para abordar os temas gênero e sexualidade em sala de aula de forma adequada e inclusiva?
5. Como vocês entendem as relações entre gênero, sexualidade e ciências?
6. Quais são as principais lacunas e desafios no tratamento desses temas nas escolas?
7. Quais são as perspectivas para o futuro do ensino sobre gênero e sexualidade no ensino de ciências nas escolas?
8. Vocês acreditam que o ensino de ciências pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa?
9. Como vocês abordam as questões de gênero e sexualidade em sua prática pedagógica?
10. Vocês observaram mudanças nas atitudes ou comportamentos dos estudantes após abordar esses temas?
11. Quais são os principais desafios que vocês enfrentam ao abordar essas questões?
12. Quais são as principais influências que moldam suas abordagens para abordar as questões de gênero e sexualidade?
13. Vocês já ouviram os estudantes usarem expressões como “homem de verdade” ou “mulher de verdade”?
14. Os estudantes discutem sobre questões de gênero e sexualidade nas redes sociais?
15. Os estudantes participam de movimentos sociais ou grupos de apoio relacionados a gênero e sexualidade?
16. Como vocês imaginam que esses conhecimentos podem influenciar nas vidas dos estudantes?