



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

EDUCAÇÃO SEXUAL E (BIO)DOCÊNCIAS: (DES)CONSTRUÇÕES A PARTIR DOS ESTÁGIOS CURRICULARES

SEX EDUCATION AND (BIO)TEACHING: (DE)CONSTRUCTIONS BASED ON CURRICULAR STAGES

Elaine de Jesus Souza¹
Tailson dos Santos Silva²

RESUMO

O Ensino de Biologia é constituído por um conjunto de saberes e práticas docentes sobre a multiplicidade de vidas que integra conhecimentos sobre composições anatômicas, fisiológicas e genéticas de corpos. Entretanto, torna-se essencial incorporar a Educação Sexual ao currículo de Biologia, pois as temáticas de gênero, sexualidade e corpo e outros saberes socioculturais e políticos perpassam esse campo (trans)disciplinar. Dessa forma, partimos da questão norteadora: *Que (bio)docências acerca da Educação Sexual são (des)construídas a partir dos estágios curriculares supervisionados?* Objetivando problematizar discursos de (futuros/as) docentes de Biologia por meio de um questionário realizado com 4 estagiários/as e 3 professores/as-supervisores/as em uma escola pública do Cariri cearense. Bem como, adotamos a análise foucaultiana do discurso para capturar os 4 elementos do enunciado. Os resultados evidenciaram discursos essencialistas em saberes e práticas docentes no Ensino de Biologia e na abordagem (ou não) da Educação Sexual, pautando-se em binarismos e modelos hegemônicos de masculino/feminino. Em contraposição, (bio)docências emergem como potencializadoras de (trans)formações, a partir de narrativas (auto)biográficas de (futuros/as) professores/as, possibilitando explorar os estágios supervisionados para além de um requisito curricular dos cursos de graduação. Portanto, (bio)docências assumem compromissos éticos, inclusivos, empáticos, subversivos, políticos, culturais e (trans)formadores!

Palavras-chave: (Bio)docências. Educação Sexual. Estágios.
ABSTRACT

¹ Pós-doutorado em Educação pela UFBA, Doutora em Educação Pela UFRGS, Professora do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe/PPGECIMA/UFS e Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri/UFCA. Líder do Grupo de Pesquisa (Bio)Docências/UFCA/CNPq. E-mail: elaine.souza@ufca.edu.br.

² Graduando em Biologia pelo Instituto de Formação de Educadores (IFE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento e Tecnológico (CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa (Bio)Docências/UFCA/CNPq. E-mail: tailson.santos@aluno.ufca.edu.br.



Biology education comprises a set of teaching knowledges and practices regarding the multiplicity of life, integrating knowledge of the anatomical, physiological, and genetic composition of bodies. However, it is essential to incorporate Sex Education into the Biology curriculum, as themes of gender, sexuality, and the body — alongside other sociocultural and political insights — permeate this (trans)disciplinary field. Thus, we begin with the guiding question: What forms of (bio)teaching regarding Sex Education are (de)constructed during supervised curricular internships? We aimed to problematize the discourses of (future) Biology teachers through a questionnaire administered to four interns and three supervising teachers at a public school in the Cariri region of Ceará. We adopted a Foucaultian discourse analysis to capture the four elements of the enunciative statement. The results revealed essentialist discourses within teaching knowledges and practices—both in Biology education and in the approach (or lack thereof) to Sex Education—rooted in binaries and hegemonic models of masculinity and femininity. Conversely, (bio)teaching practices emerge as catalysts for (trans)formation, drawing on the (auto)biographical narratives of (future) teachers and allowing supervised internships to be explored as more than merely a curricular requirement for undergraduate degrees. Therefore, (bio)teaching practices embody ethical, inclusive, empathetic, subversive, political, cultural, and (trans)formative commitments.

Keywords: (Bio)teaching. Sex Education. Stages.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Biologia é constituído por um arranjo de saberes e práticas sobre a diversidade de vidas, abrangendo conhecimentos sobre composições anatômicas, fisiológicas e genéticas de corpos (humanos) e seus processos embriológicos, endócrinos e reprodutivos, bem como fundamentos ambientais, ecológicos, botânicos, zoológicos. Contudo, o currículo de Biologia precisa incorporar temáticas da Educação Sexual, como sexualidade e gênero e outros saberes socioculturais e políticos que atravessam esse campo (trans)disciplinar, visando construir uma (bio)docência em prol do reconhecimento da diversidade e inclusão social e escolar das diferenças, sejam de deficiências, gênero, sexuais, étnico-raciais...

Sob essa ótica, é imprescindível (re)conhecer a potência dos estágios curriculares supervisionados, por meio de narrativas (auto)biográficas de futuros/as biólogos/as, como instrumento de problematização. Butler (2003) sugere que a palavra problema nem sempre possui uma conotação ruim, muito pelo contrário, serve como potencializadora de desestabilização de normas, hegemonias, supostas verdades absolutas, transformando-a em uma ferramenta crítica, subversiva e de (trans)formação cultural, social e política. Contudo, os estágios curriculares são, em muitas ocasiões, “superficializados”, visto que as escolas possuem demandas relacionadas às avaliações e exames educacionais. Assim, problematizamos os estágios curriculares supervisionados, buscando contribuir para a (des)construção de identidades/diferenças docentes.



Entre tais identidades/diferenças docentes, destacamos as dimensões de sexualidade, corpo e gênero, que constituem a Educação Sexual, campo marcado por discursos essencialistas, higienistas e reducionistas sobre métodos contraceptivos, prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e gravidez entre jovens, desconsiderando outras abordagens socioculturais e subjetivas que favorecem o autoconhecimento e o prazer. A abordagem dessas temáticas por estagiários/as e docente costuma ser evitada devido ao receio de problemas com mães, pais e/ou responsáveis, pois confundem com uma indução precoce à vida sexual (Souza, 2023).

Nesse caminho, este estudo é fruto do Projeto de Pesquisa (Bio)docências e Educação Sexual: narrativas e problematizações a partir dos estágios curriculares, cujo objetivo geral consiste em: Problematizar discursos em narrativas (auto)biográficas de estagiários/as acerca da Educação Sexual nas escolas. Considerando que os estágios são etapas fundamentais da formação inicial docente, buscamos questionar mitos que levam à banalização dos estágios para assumirmos sua potência na (des)construção de identidades/diferenças docentes e propostas curriculares sobre as temáticas da Educação Sexual. Assim, destacamos a questão norteadora: Que (bio)docências acerca da Educação Sexual são (des)construídas a partir dos estágios curriculares supervisionados?

2. EDUCAÇÃO SEXUAL E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: (RE)PENSAR TEMÁTICAS SOCIOCULTURAIS

Quais conhecimentos, saberes e práticas são essenciais às nossas vidas? Tal questionamento parte da premissa de que discursos e relações de poder-saber determinam quais saberes são necessários, considerados verdades ou não. *Em Defesa da sociedade*, Foucault (1999) problematiza a intelectualidade universal, deslocando a ótica de “verdade absoluta” da Ciência tradicional, para novas perspectivas de (re)produção de conhecimentos, a partir da problematização de “saberes subjugados e/ou desqualificados”, considerados “não científicos”, por não contemplarem o arranjo de saberes legítimos nos regimes de poder-saber. Dessa forma, cabe questionar: quais conhecimentos são legítimos? Quem determina isso? Quais mecanismos estão sendo utilizados para determinar saberes legítimos? Quem está sendo marginalizado? E a quem importa tais marginalizações?

Discursos que desqualificam a Educação Sexual disseminam preconceitos e discriminações contra identidades/diferenças e “saberes subjugados”. Em contrapartida, a Educação Sexual “além do Biológico” problematiza uma abordagem estritamente biológico-higienista, ao reconhecer que esse campo (trans)disciplinar abrange dimensões subjetivas,



socioculturais e políticas, como gênero, corpo, sexualidade, feminismos, identidades/diferenças, que visa problematizar e desconstruir discursos essencialistas e “verdades absolutas” sobre tais temáticas (Furlani, 2011; Souza, 2023).

Anne Fausto-Sterling (2001/02) e Luís Henrique Sacchi dos Santos (2000) problematizam a “neutralidade científica” da Ciência da Vida, justamente porque biólogos/as utilizam de conceitos sociais para a definição e nomeação de suas pesquisas, assim a Biologia se torna um “ambiente cultural” (Fausto-Sterling, 2001/02). Posto que, a Biologia tem uma história que não é natural, logo não é uma “ciência neutra”, mas atravessada por questões sociais, culturais, políticas e históricas (Santos, 2000). Ao reconhecermos a Biologia como sociocultural e política, historicamente utilizada como dispositivo para (re)produção de “verdades absolutas”, encorajamos a problematização de saberes e práticas (bio)docentes sobre gênero, sexualidade e corpo.

Louro (2003) aponta que quando as feministas passaram a dissociar sexo de gênero, isso significava que sexo estaria atrelado à dimensão biológica do corpo, enquanto gênero seria atravessado pelas questões sociais, culturais e políticas: “A princípio, o conceito de gênero fazia oposição ao conceito de sexo. Gênero, desta forma, se referia às construções sociais, culturais, psicológicas que se associariam a determinado sexo biológico” (Bagagli, 2018, p. 9).

Butler (2003) argumenta que gênero é performativo, isto é, não seria uma essência que se expressa nos corpos, mas um formato de estilização corporal, uma forma de apresentar-se ao mundo, sendo caracterizado por um conjunto de reiteração de atos, como posturas, gestos, roupas, entre outros, que estão de maneira contínua sob vigilância e regulação de dispositivos e tecnologias como escola, igreja, família, mídia e que ao longo do tempo “(re)criam” uma espécie de “naturalidade” de universalidade do gênero. Desse modo, a autora questiona a suposta estabilidade do sexo binário, posto que a construção de “homens” não se aplica exclusivamente a corpos masculinos, nem o termo “mulheres” somente a corpos femininos. Evidenciando, assim, o (re)conhecimento de múltiplos modos de “tornar-se” homem e/ou mulher.

Em consonância com as teorizações foucaultianas, Louro (2003) compreende a sexualidade como uma “invenção social” constituída a partir de uma heterogeneidade discursiva acerca do sexo aos quais regulam e normalizam supostas “verdades” (re)produzidas mediante o estabelecimento de saberes e práticas. Logo, há uma multiplicidade de vivências da sexualidade, o que problematiza a heteronormatividade como modelo legítimo, (re)conhecendo as identidades/diferenças sexuais como gays, lésbicas, bissexuais, assexuais...

Além disso, Silvana Goellner (2013) nos instiga (re)pensar nossos corpos como produção cultural e subjetiva, pois embora sejam constituídos por composições anatômicas, fisiológicas e



genéticas, também são atravessados por questões socioculturais, sendo categorizados como “saudáveis” e/ou “doentes”, além de objetificados. Assim, o corpo é (re)produzido por discursos, linguagens, mídias, ciências, ou seja, por questões políticas e moralistas: “Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (Goellner, 2013, p. 31). Portanto, pensar corpos além da matriz anatômica, implica em considerar desejos, prazeres e o (re)conhecimento de identidades/diferenças em desalinhamento com a cisheteronormatividade.

Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade de problematizações e (des)construções sobre sexualidade, corpo e gênero, a partir da incorporação dessas temáticas da Educação Sexual nos currículos escolares e acadêmicos, sobretudo a partir de narrativas (auto)biográficas de estagiários/as e professores/as supervisores/as de Cursos de Licenciatura em Biologia, podemos reinventar (bio)docências compatíveis com a inclusão da diversidade de vidas. Jorge Larrosa (2014) compreende as narrativas (auto)biográficas como modos de escrita de si que possibilitam (re)pensar as experiências, extrapolando a concepção de narrações pessoais, pois favorecem uma análise crítica de sentidos e impactos em relação às subjetividades, por meio de um exercício de problematização. Como poderíamos interpretar as vidas para além de uma dimensão intrínseca? O que as análises críticas das vidas têm a contribuir ao ensino?

Nessa perspectiva, salientamos que a Educação Sexual incorporada no currículo de Biologia, a partir dos estágios supervisionados, consiste em uma questão de Direitos Humanos, posto que possibilitaria o reconhecimento das múltiplas identidades/diferenças e, assim, a efetiva inclusão da diversidade. Para Alves e Pereira Filho (2019, p.72), “a inclusão postula pelo direito de todos os sujeitos serem aceitos e respeitados diante das diferenças, com igualdade de condições perante a sociedade”.

Nesse rumo, compreendemos (Bio)docências como modos plurais de ensinar, aprender e educar sobre/para/com vidas além do biológico, ou seja, ao problematizarmos o que, usualmente, se entende por biológico, buscamos (re)criar estratégias didático-metodológicas e práticas docentes pluralistas e inclusivas que favoreçam o reconhecimento das diferenças. Posto que, a partir dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas, admitimos que a Biologia (e demais campos de saber) consiste em uma construção sociocultural, subjetiva, política e ética. Em outros termos, (bio)docências são (re)invenções do processo de ensinar e aprender que compreendem as vidas como múltiplas à medida que desestabilizam essencialismos, tecnicismos e binarismos, visando (re)construir currículos, saberes e práticas docentes.



3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo qualitativo permite investigar e problematizar questões sociais marcadas pela multiplicidade da vida, considerando a sensibilidade do/a pesquisador/a durante todo o processo da pesquisa. O material empírico foi desenvolvido por meio de um questionário realizado com 4 estagiários/as de um Curso de Licenciatura em Biologia e 3³ professores/as-supervisores/as que lecionam Biologia em uma escola pública do Cariri cearense e, posteriormente, realizamos a transcrição literal dos questionários para as análises. Cabe informar que todos os procedimentos éticos foram adotados, inclusive o uso de nomes fictícios.

Nesse caminho, adotamos a análise foucaultiana do discurso como procedimento analítico para problematizarmos tais narrativas (auto)biográficas de estagiários/as. Para Foucault (2015), essa análise nos permite compreender que os discursos são arranjos de práticas sociais e relações de poder-saber indo além de “expressar algo”, visto que são constituídos de enunciados, sujeitos e acontecimentos interpelados por questões históricas, sociais, culturais e políticas. Dessa forma, discurso abrange um conjunto de enunciados que se apoiam em determinada formação discursiva. Tal método de análise permite problematizar “verdades/regimes absolutos”, compreendendo que os discursos constroem redes de inteligibilidade que visam normatizar e regular existências. Além disso, a análise foucaultiana do discurso possibilita questionar saberes e práticas constituídas de sutilezas, mas que impactam na construção de sujeitos.

4. (BIO)DOCÊNCIAS E EDUCAÇÃO SEXUAL: (RE)CRIAR PARA (DES)CONSTRUIR

Para a análise foucaultiana do discurso, utilizamos os quatro elementos dos enunciados: *referente* (princípio de diferenciação), *sujeito* (posição ocupada), *campo associado* (correlação com outros enunciados), *materialidade* (algo concreto, falado, escrito, gravado) (Foucault, 2015). Nesse caminho, iniciamos as análises com o questionamento “*Escreva como você entende o estágio curricular supervisionado enquanto (futuro/a) docente sobre/para/com Vidas?*”, objetivando problematizar discursos e impressões acerca desse período ao qual é banalizado em vários contextos:

Quadro 1 - (Des)entendimentos sobre Estágio Curricular Supervisionado

Júlia: Eu compreendo o estágio curricular como uma oportunidade de vivenciar as práticas pedagógicas. Além disso, o que consiste todo o contexto escolar.
Luís: É um momento importante na vida do professor universitário, pois é nesse momento que coloca

³ Cabe informar que seriam 4 supervisores/as, porém uma docente não devolveu o questionário respondido.



à prova tudo que aprendeu em sua formação.

Alice: O estágio para mim é uma porta que nos leva para nossa realidade, eu entendo que o estágio existe para nos ensinar como é a prática docente.

Andreia: O estágio é uma das etapas mais importantes para um professor já que é o primeiro contato que temos com os alunos. Esse é o momento de colocarmos em prática o que estudamos na graduação.

Laura: O estágio supervisionado é um período em que o estagiário atua em sala de aula por meio de observação da aula do professor regente e também por meio da prática de sala de aula como forma de colaborar com o aprimoramento da sua prática pedagógica.

Vitória: O estágio curricular é de suma importância, uma vez que prepara o aluno para a docência mostrando a realidade da sala de aula.

Daiane: O estágio pode ser compreendido como o momento de maior importância para o estudante, já que, é o primeiro contato com o *lôcus* profissional, toda teoria estudada vai ser desenvolvida em prática.

Fonte: Pesquisador/a (2024).

Diante desses enunciados, observamos um pensamento recorrente sobre os estágios, ao ser entendido como uma etapa para colocar em prática os aprendizados adquiridos durante a graduação. Porém, cabe questionar: quais aprendizados? É provável que os/as (futuros/as) docentes estejam se referindo aos conteúdos específicos das disciplinas de caráter biológico que compõem a matriz curricular do curso. No entanto, ainda é possível questionar: de que modos os aprendizados nas disciplinas de ensino/educação estariam sendo colocados em prática? Quais as concepções desses/as estagiários/as acerca de situações recorrentes em sala de aula que extrapolam conteúdos programáticos? Em relação às temáticas da Educação Sexual, quais as visões desses/as estagiários/as acerca de alunos/as LGBTQIAPN+? É necessário problematizar tais discursos biologicistas e binários, indo além dos conteúdos programáticos restritos à dimensão tecnicista e a noção de teoria/prática como polos opostos, quando são complementares.

Ademais, o conceito de “prática pedagógica”, que atravessa vários discursos acerca da educação, demanda problematizações. Priscila Verдум (2013) explora o conceito de prática pedagógica em conjunto com os/as alunos/as da disciplina “Seminário de Prática Docente”, propondo extrapolar a visão de transmissão do conhecimento do/a docente aos/as estudantes para possibilitar uma prática pedagógica dialógica (inspirada em Paulo Freire) em que o conhecimento é um processo (des)construtivo que envolve professores/as e alunos/as, além de ultrapassar a noção de restrição metodológica ao contemplar o desenvolvimento crítico dos/as discentes.

Além disso, o estágio representa uma experiência docente considerada a “verdadeira realidade” de uma sala de aula. Nesse raciocínio, Corazza (2012) problematiza o fato de a educação em alguns contextos, sobretudo, quando fundamentadas em teorias críticas, estarem atreladas ao materialismo dialético que opera a partir da estrutura prática-teoria-prática, sendo este último uma suposta detentora de consolidação da “verdade”. Entretanto, a partir das teorias pós-críticas somos capazes de problematizar essas epistemologias educacionais, visando a desestabilização de essencialismos e binarismos que compreendem a teoria como “a verdade” e



a prática como “a realidade”. Uma “virada linguística” tem um papel crucial nessas desconstruções à medida que reconhecemos as habilidades produtivas da linguagem e do discurso como um processo de constituição dos sujeitos que, em consequência, reiteram a manutenção de regimes de verdade. Dessa forma, “a realidade” — como as tais “realidades em salas de aulas” — é o que se diz acerca dela, isso significa a inexistência de uma realidade educacional circunscrita que coloca em evidência a multiplicidade de “realidades” ao considerarmos suas representações e (re)produções por meio de processos discursivos nas disputas de poder-saber.

Nesse sentido, “O que se observa é que as disciplinas que compõem os currículos dos cursos de Licenciatura estão, em geral, sendo trabalhadas de maneira que se ignora a prática e a realidade das escolas” (Passos; Maistro; Arruda, 2016, p. 100). Desse modo, caberia aos/as futuros/as professores/as refletirem suas experiências com a realidade da sala de aula para a sua formação (Lima; Santos, 2023). Teoria e prática são inseparáveis! Saberes e práticas constituem relações de poder-saber, assim, são as responsáveis pela difusão de tais ideias. Dessa forma, ambas são indissociáveis, pois uma constitui a outra à medida que articula uma rede de poder-saber (Veiga-Neto, 2015).

A seguir, analisamos questionamento “*Poderia descrever quais seriam seus principais saberes e práticas acerca da Educação Sexual?*”.

Quadro 2 - Saberes e práticas da Educação Sexual

Júlia: A Educação Sexual é o processo que visa educar e esclarecer os jovens e adolescentes e tem o principal objetivo esclarecer a importância do respeito, tolerância e solidariedade.

Luís: Quando se trata sobre sistema sexual, tenho conhecimento sobre órgãos sexuais, bem como o sistema da reprodução por meio do biológico e métodos contraceptivos, quando se trata de gênero em relação à identidade tenho zero saberes.

Alice: A educação sexual é muito importante para todos, inclusive os adultos, que são moldados pela sociedade, onde ver essa temática é como algo negativo. Para mim, exercer a educação sexual é evoluir nas nossas vivências.

Andreia: Normalmente trabalhamos os assuntos de anatomia voltados para o sistema reprodutor masculino e feminino e ISTs, mencionando também métodos contraceptivos. Sei que a educação sexual vai além disso, porém o que trabalhamos na escola seria basicamente esse assunto.

Laura: A educação sexual na escola engloba uma série de conhecimentos sobre saúde, corpo, identidade, consentimento, responsabilidade, autoproteção, inclusão, considerando todas as diversidades de gênero, sexual, étnicas-raciais, entre outras.

Vitória: A educação sexual é um assunto muito importante e cabe a nós abordá-la de forma lúdica como: jogos (trilha da sexualidade), palestras informativas, textos educacionais para a sala de aula.

Daiane: A educação sexual engloba diversos saberes e práticas, bem como: compreensão acerca dos órgãos reprodutores, autoconhecimento, métodos contraceptivos, ISTs, relação respeitosa entre parceiros, respeitar a orientação sexual, identidade de gênero...

Fonte: Pesquisador/a (2024).

Palavras como “respeito”, “tolerância” e “solidariedade” evidenciam o entendimento de que esses são alguns dos objetivos da Educação Sexual, porém, esse campo (trans)disciplinar não se limita a essas questões, pois tem como principal finalidade a inclusão efetiva da diversidade,



por meio da abordagem de temáticas socioculturais, bem como análise crítica de discursos e relações de poder. Em consonância, Jimena Furlani (2013) adverte essas delimitações, pois ao admitirmos as estruturas das relações de poder-saber, não seria apenas uma questão de “ser tolerado/” e “ser respeitado/a”, pois tais problemáticas não estariam sendo anuladas, sendo mantidos binarismos hierárquicos. Dessa forma, a Educação Sexual consiste em um processo para se desenvolver políticas educacionais que reconheçam sujeitos destoantes das normas sociais, sexuais e de gênero, indo além de binarismos hierárquicos, como inclusão/exclusão...

Dessa maneira, observamos enunciados limitados a uma abordagem biológico-higienista da Educação Sexual (Furlani, 2011), que se ancora em discursos essencialistas, desconsiderando a dimensão sociocultural e política e a necessidade de abordagem contínuas e sistemáticas. Embora, de forma indireta, a Educação Sexual sempre esteve presente nas aulas e na escola, no entanto, tal desconhecimento é comum, pois a disciplina de Biologia na Educação Básica e em cursos de graduação em Ciências Biológicas estruturam essa área do saber a partir de classificações e distinções ancoradas em binarismos, como natureza/cultura, masculino/feminino (Santos; Silva, 2019). Contudo, fatores como carência formativa, discursos biologicistas e fundamentalistas contribuem para tal reducionismo. Assim, cabe questionar: como (e por que) extrapolar essa abordagem biológico-higienista? De que modos a Educação Sexual opera como um campo (trans)disciplinar potente para o (re)conhecimento das diferenças?

Souza (2023) salienta a relevância de uma Educação Sexual “além do biológico” como um campo (trans)disciplinar que engloba saberes e práticas sobre corpo, gênero, sexualidade, feminismos, identidades/diferenças, favorecendo problematizações e (des)construções nas relações de poder. Tal pensamento extrapola a concepção desse campo do saber como biológico-higienista que o limita a orientações sobre gravidez entre jovens, IST, por meio da utilização de métodos contraceptivos. Não que essa abordagem não seja importante, mas desconsidera os múltiplos prazeres, ocasionando medo do sexo.

Entretanto, alguns enunciados continuam esbarrando em abordagens biológico-higienistas, adotando nomenclaturas essencialistas como “órgãos reprodutores” — cabe mencionar que as teorias pós-críticas não negam essa capacidade, mas problematizam essa limitação. Furlani (2013) sugere adotarmos expressões como órgãos sexuais e/ou sistemas sexuais para abranger a dimensão do prazer, visto que delimitar a sexualidade à reprodução promove a naturalização da heterossexualidade, desconsiderando a diversidade sexual e aspectos como prazer, desejo, erotismo, fetiches...

Nessa lógica, vale destacar o enunciado: “a educação sexual na escola engloba uma série de conhecimentos sobre saúde, corpo, identidade, consentimento, responsabilidade,



autoproteção, inclusão, considerando todas as diversidades de gênero, sexual, étnicas-raciais”, pois é justamente nesse sentido que compreendemos esse campo (trans)disciplinar. Em consonância com Alves (2016), enfatizamos que um currículo e uma formação docente transdisciplinar abrangem a multidimensionalidade dos sujeitos em suas ações, relações e emoções, possibilitando um olhar inclusivo de pertencimento e reconhecimento da diversidade.

Para tanto, enquanto docentes precisamos construir um entendimento sobre inclusão que abranja diferentes modos de pensar a igualdade e equidade indo além do respeito à diversidade. Trata-se de um incessante desafio de construirmos em parceria com discentes (e toda comunidade escolar) uma subjetividade inclusiva, afirmativa, qualificada e protagonista que ensina e aprende sobre direitos e (auto)conhecimento para argumentar em favor das diferenças sejam elas quais forem (Hashizume; Alves, 2022).

A partir daqui, questionamos “*Que estratégias didático-metodológicas você utiliza (ou poderia utilizar) para abordar a Educação Sexual abrangendo as temáticas gênero, corpo e sexualidade em suas aulas de Ciências/Biologia?*”, objetivando problematizar e (re)conhecer que estratégias estão sendo utilizadas para a abordagem das temáticas socioculturais da Educação Sexual:

Quadro 3 - Estratégias didático-metodológicas e abordagens

Júlia: Durante as aulas, além dos conteúdos no Ensino de Ciências é importante promover rodas de conversas, palestras, para promover o ensino e aprendizagem na educação sexual.

Luís: Usaria de estratégia o fator curiosidade, pois é uma temática que chama atenção dos estudantes, é comum que brinquem e engajem bastante.

Alice: Acredito que a prática sempre é relevante, como materiais coloridos, papeis, cartolinas e pinceis.

Andreia: Trabalho em grupo sobre essas temáticas, explicação do assunto nas aulas de anatomia, jogos didáticos.

Laura: Aulas teóricas com a fundamentação do conteúdo. Aulas práticas: vídeos curtos, documentários, palestras, depoimentos, entre outras.

Vitória: Em primeiro momento, promover a escuta dos alunos entendendo o que eles acham que é educação sexual. Em segundo momento usar jogos nos quais possibilite a fala dos alunos. Promover debates e oficinas.

Daiane: Desenvolvimento de projetos com foco na temática, com intuito de esclarecer, colaborar com informações, soluções e reflexões.

Fonte: Pesquisador/a (2024).

A Educação Sexual possibilita variadas abordagens e estratégias didático-metodológicas, tais como debates, palestras, oficinas e jogos, contudo estas precisam ser incorporadas, de forma contínua e sistemática, nos currículos escolares e acadêmicos. Para tanto, destacamos o “fator curiosidade” como um caminho potente para abordar as temáticas da Educação Sexual, visto que os/as estudantes se interessam em conhecer mais sobre seus corpos, gêneros e suas sexualidades. Dessa forma, como nós educadores/as podemos adotar a curiosidade para (re)pensar estratégias e abordagens socioculturais da Educação Sexual?



Nesse raciocínio, bell hooks (2013) enfatiza a ressignificação de abordagens educacionais que estimulem as curiosidades dos estudantes, tecendo, inclusive, críticas ao sufocamento das curiosidades. Justamente porque “fator curiosidade” opera como um instrumento essencial em um processo de ensino e aprendizagem que visa uma educação crítica e libertadora, necessitando de um estímulo. Os questionamentos dos/as estudantes são essenciais, pois funcionam como base de uma educação pautada em problematizações e desconstruções. Contudo, discursos conteudistas e tecnicistas costumam render a prática docente às demandas numéricas e cumprimento de exigências por parte do Núcleo Gestor das escolas — que também sofrem cobranças —, então a dimensão da curiosidade embora fundamental no processo educacional acaba sendo “silenciada”.

Em seguida, realizamos exercícios de problematizações do questionamento “*O estágio supervisionado no ensino de Ciências/Biologia é um momento formativo imprescindível para a construção da identidade docente, que permite uma aproximação entre a universidade e a escola. Poderia apontar algumas possibilidades e alguns limites dessa relação entre o/a supervisor/a e o/a estagiário/a na prática em sala de aula?*”, objetivando provocar problematizações acerca dos estágios supervisionados para além de uma exigência curricular:

Quadro 4 - Possibilidades e Limites do estágio

Júlia: No estágio é fundamental a relação da escola e com a universidade. Durante esse período, fui bem recebida e acolhida pela supervisora e os demais profissionais.

Luís: Um ponto positivo é pôr em prática as metodologias aprendidas na universidade, já o negativo é o limite que a escola impõe, pois como a escola precisa bater metas em um tempo, assim, às vezes, não aproveitando bem o conhecimento.

Alice: A relação entre supervisores e estagiários deve ser como de professor para professor e com certeza o trabalho em dupla se torna mais produtivo, acredito que não existe limite para trabalhar de forma certa, desde que mantenha a ordem das coisas.

Andreia: Possibilidades: o supervisor pode explicar o nível da sua turma e sugerir atividades e métodos de ensino que funcione de uma forma melhor para o aprendizado deles e o estagiário pode compartilhar com os alunos e professor (supervisor) novas ideias e estratégias de ensino.

Laura: O estágio supervisionado é um momento de construção de práticas em que a prática de sala de aula enriquece a formação e identidade do estagiário. A troca de experiências é muito importante entre o estagiário e o supervisor.

Vitória: Seria interessante para ambos o planejamento em conjunto, possibilitando a troca de ideias.

Daiane: POSSIBILIDADES: como estagiária sentimos muitas inseguranças, encontrar um supervisor que seja receptivo, esclareça dúvidas é relevante para tornar a jornada escolar menos árdua. LIMITES: conciliar carga horária, expectativas desalinhadas com a realidade.

Fonte: Pesquisador/a (2024).

Qual o sentido de construir relações entre escola e universidade? Ismael e Bastos (2021) argumentam que o estágio é um momento em que ensino, pesquisa e extensão — principais dimensões da estrutura universitária — articulam-se em favor da (trans)formação docente do/a estagiário/a, visto que os/as futuros/as professores/as passam a ter contato com as inúmeras



realidades escolares, às quais, inclusive, poderiam ser utilizadas como objetos de problematizações para os processos de pesquisas de formação docente.

Lima e Santos (2023) propõem que os estágios supervisionados sejam analisados pelas instituições formadoras, ou seja, universidades e escolas da educação básica, como também docentes, gestores e os/as próprios/as estagiários/as, para que, de fato, sejam possíveis transformações positivas nos estágios supervisionados, práticas docentes e demais dimensões educativas. Porém, as exigências recebidas pelas escolas para a obtenção de bons resultados em avaliações externas como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) tornam-se um obstáculo para um maior aproveitamento e permanência nos estágios.

Dessa forma, Duarte e Maknamara (2020, p. 2) questionam: “O que os professores precisam saber para ensinar? Como professores aprendem a ensinar?” São dois questionamentos que permeiam a jornada de educadores/as em formação. Nesse caminho, há uma forma “correta” de ensinar? Esses autores (2020, p. 3) acreditam que “[...] a motivação e a mobilização do licenciando são peças-chave para aprender a ser professor”. Isso porque, enquanto futuros/as professores/as, é necessário mais do que graduar-se ou ministrar aula, mas que haja, de fato, um desejo para atuar na docência. Assim, licenciandos/as podem autoquestionar: de que modos poderíamos construir nossas docências? Duarte e Maknamara (2020) nos impulsionam a repensar acerca de nossas ações, isto é, *in actu* em que os/as professores/as refletem durante a própria prática docente, como, por exemplo, quando precisam articular respostas para situações-problema que emergem nos cotidianos das aulas, situações que extrapolam os planejamentos das aulas e demandam ajustes nas metodologias e produção de estratégias naquele momento.

Duarte e Maknamara (2020) refletem acerca de *conhecimento na ação e reflexão na ação...* O conhecimento na ação se caracteriza como aqueles conhecimentos adquiridos e que os/as professores/as possuem, já reflexão na ação é análise crítica de suas práticas e outros “problemas” que surgem na sala de aula, que como já foi dito é um processo subjetivo. Para Butler (2003) nem sempre a palavra “problema” tem uma conotação negativa, pois “criar” problemas pode ser a resolução de outro problema e/ou com base nos estudos foucaultianos, provoca uma problematização como um exercício de pensamento que busca examinar, de forma contínua e sistemática, um conjunto de práticas (não) discursivas acerca de determinado problema e/ou objeto de estudo. Ou seja, problematizar pressupõe uma análise crítica sobre determinada temática, buscando (re)pensar e questionar discursos e regimes de verdade (Foucault, 2017).

Nessa ótica, os estágios curriculares constituem momentos e encontros potentes para (re)pensarmos tais problemáticas que atravessam as salas de aula e outros espaços socioeducativos, ao possibilitar a (des)construção de identidades/diferenças docentes,



principalmente por meio de narrativas (auto)biográficas que oportunizam uma análise crítica de saberes e práticas, bem como o desenvolvimento de um olhar sensível sobre si mesmo/a e sobre os/as outros/as.

Na sequência, é problematizado o questionamento “*Poderia descrever algum artefato cultural (filme, série, música, programa de TV, revista, entre outros) que você já utilizou (ou gostaria de utilizar) no ensino de Ciências/Biologia para abordagem de um conteúdo específico relacionado a uma questão sociocultural?*”, objetivando (re)conhecer a utilização de artefatos culturais como potentes estratégias didático-metodológicas:

Quadro 5 - Artefatos culturais no Ensino de Ciências/Biologia

Júlia: Um artefato cultural interessante é o filme “Minha vida em cor-de-rosa” (1997), de Alain Berliner, que aborda a identidade de gênero.

Luís: Já utilizei *The Last Of Us* (série) para ensinar fungos e usei *Pokémon* para ensinar ecologia e anatomia.

Alice: As músicas nos dias atuais estão sempre nos ouvidos de todos, e muitas delas trazem temas culturais que podem ser levados para o ensino.

Andreia: Filme “O guardião de memórias” → trabalha o preconceito existente com relação a portadores de síndrome de Down.

Laura: Era do Gelo: animais da era do gelo, relação com o homem e a paleontologia; Divertida Mente: psicologia, emoções e funcionamento do cérebro. Entre outros.

Vitória: A Era do Gelo, onde podemos ver a relação entre o homem e a paleontologia.

Daiane: “Toda Forma de Amor” — Lulu Santos. Trata da aceitação de qualquer forma de amor entre distintos relacionamentos.

Fonte: Pesquisador/a (2024).

De que modos artefatos culturais operam como potentes estratégias didático-metodológicas? Começamos pela indicação do filme “Minha vida em cor-de-rosa”, um longa-metragem de 1997 que aborda a história de Ludovic, uma garota transexual e heterossexual que está no processo de (re)construção de sua identidade/diferença. No entanto, essa criança trans é vítima de uma constante regulação das normas de gênero, levando-a ao enfrentamento de dificuldades acerca de sua identidade/diferença. Quais os impactos da (auto)compreensão contra vigilâncias de gênero enfrentadas por sujeitos transgêneros? Oliveira (2018) adverte que crianças transexuais são vítimas de transfobia, sofrendo patologização, tratamentos e correções, devido à ideia de que para serem reconhecidas como “normais”, precisariam se moldar para se adaptarem às expectativas de assimetrias de sexo/gênero. Assim, o artefato cultural mencionado seria um ponto de partida para a abordagem da transgeneridade no Ensino de Biologia, explorando a dissidência entre sexo/gênero, para desestabilizar essencialismos e determinismos biológicos que tentam condicionar a coerência de inteligibilidade entre sexo/gênero.

A série *The Last Of Us*, poderia funcionar como um caminho para a sensibilização dos/as alunos/as acerca da importância do saneamento básico, considerando questões ambientais e higiênicas na proliferação de patógenos. Maknamara (2021) reforça a relevância da relação entre

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



educação ambiental, narrativas (auto)biográficas e docência para a (trans)formação ambiental, problematizando essas narrativas ao reconhecer esse exercício como procedimento de pesquisa. Afinal, questões ecológicas e ambientais contemplam as relações sociais.

E as músicas? O que elas têm a ensinar? De acordo com Amaral, Caseira e Magalhães (2017), as músicas são artefatos culturais de altíssima difusão que atravessam os contextos de grande parte dos sujeitos, sobretudo, por meio de dispositivos móveis que nos habilitam a acessá-las de múltiplas formas. O ritmo e a batida das músicas são aspectos que conquistam os sujeitos. Porém, suas estruturas conteudistas passam despercebidas e se tornam secundários no que diz respeito aos atos de ouvir/pensar sobre a música. Como, por exemplo, “Toda Forma de Amor”, interpretada por Lulu Santos, que é uma canção que reflete sobre a consideração da multiplicidade de formas de amor tão legítimas quanto as relações heteroafetivas.

O filme “O Guardião de Memórias”, um longa-metragem de 2008, demonstra o preconceito contra crianças com Síndrome de *Down* ainda na esfera familiar. Esse artefato possibilita problematizar discursos capacitistas e outros preconceitos com pessoas com Síndrome de *Down*. Já o filme “DivertidaMente” (Oliveira; Silva; Ramalho, 2024) explora a atividade emocional de forma inovadora, enfatizando a importância de todas as emoções, inclusive as consideradas negativas como tristeza e raiva, necessárias no desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e saudável. Além disso, essas dinâmicas são relevantes à psicologia infantil, posto que as crianças têm contato com um vocabulário visual, ilustrativo e lúdicas como possibilidades de compreensão e expressão de suas emoções. Ou seja, esse filme possibilita diálogos entre crianças e adultos/as sobre questões de saúde emocional e mental.

Dessa forma, os/as (futuros/as) docentes reconhecem artefatos culturais como instrumentos didático-metodológicos. Maknamara (2020) ressalta que artefatos culturais funcionam como “máquinas de ensinar”, pois possibilitam (des)construções de discursos socioculturais. Normas sexuais e de gênero podem ser desconstruídas por meio de músicas, filmes, documentários, revistas, livros, pois somos (trans)formados/as na/pela cultura.

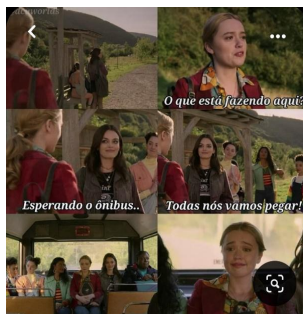
Por fim, questionamos de que modos a série *Sex Education* opera como artefato cultural e estratégia didático-metodológica potente para a abordagem da Educação Sexual a partir da conexão com o universo juvenil e uma linguagem acessível sobre temáticas consideradas polêmicas por serem marcadas por mitos e tabus, como a experiência da sexualidade.

Quadro 6 - Série Sex Education

06) A série americana *Sex Education* (2019) aborda de uma forma leve e descontraída diversas questões da Educação Sexual que permeiam as vivências juvenis no cenário escolar, tais como sexualidade, gênero, homofobia, feminismo, sororidade, assédio. No episódio 7 da segunda temporada/E7T2, o caso de uma aluna que



sofreu assédio em um ônibus indo para a escola tem um desfecho com a empatia e sororidade de suas colegas, como vemos na imagem a seguir:



Com base nisso, de que modos, você enquanto (futuro/a) docente, poderia utilizar a série Sex Education (e/ou outro artefato cultural) para abordar questões da Educação Sexual?

Júlia: Séries, filmes, livros são artefatos indispensáveis para abordar essa temática tão relevante e atual. E como futura docente utilizaria como metodologia para complementar, falas, diálogos, palestras e até mesmo alguns conteúdos.

Luís: Daria para trabalhar isolamento social, pois é muito comum alguém ser isolado por ser “diferente”.

Alice: Trazendo cenas específicas como exemplo, de acordo com o assunto que irei abordar em sala.

Andreia: Poderia levar os alunos para uma sala de vídeo ou montar o datashow na própria sala de aula e passar algum episódio da série e em outro momento da aula poderia fazer um debate com os alunos sobre algum tema escolhido.

Laura: O recurso metodológico por meio de séries, filmes, documentários, entre outros, consegue abordar as temáticas trabalhadas com linguagem acessível e contextualizadas que nem sempre são discutidas na família ou nos espaços educativos.

Vitória: não obtivemos resposta da entrevistada, mas ela justificou que não assistiu a série, por isso, não teria como responder.

Daiane: Possibilita a identificação de situação, criando ambiente empático e respeitoso, como naquela frase “mexeu com uma, mexeu com todas”. Fomentando discussões saudáveis acerca da temática e sociedade.

Fonte: Pesquisador/a (2024).

Entre tantas temáticas abordadas na série *Sex Education*, destacamos: representação LGBTQIAPN+, (auto)conhecimento, temas encarados como tabus, como masturbação e autoprazer, sobretudo às meninas/mulheres, pois “[...] sabemos que a masturbação para as meninas é velada, enquanto para os meninos é incentivada desde muito cedo. Às mulheres é naturalizado o fato de não conhecerem seus corpos e desfrutarem de prazer consigo mesmas” (Kornatzki; Amaral; Oliveira, 2020, p. 187-188), aborto, gravidez na adolescência, papel da escola na Educação Sexual e como ela pode falhar ou contribuir, entre outros...

Para Kornatzki, Amaral e Oliveira (2020) esse artefato contribui para discussões sobre gênero e sexualidade, pois processos educativos não se restringem a instituições como família e escola, pois atravessam as mídias e demais espaços não formais. Além disso, observamos a utilização do termo “diferente” para sujeitos que destoam de normas sexuais e de gênero. Na série, o personagem Eric exibe uma percepção de (auto)diferença, que “[...] apresenta alguns dilemas, em um processo de construção identitária baseado em uma relação conflituosa entre



corresponder ao binarismo de gênero, pois é um garoto que gosta de se vestir e usar acessórios que socialmente são tidos como femininos” (Kornatzki; Amaral; Oliveira, 2020, p. 185-186).

Nesse contexto, esse personagem seria *Queer*, ao expressar transgressões de normatividades sexo/gênero, uma fuga tangencial que se desloca e deixa vestígios de purpurina! Os Estudos *Queer* constituem perspectivas epistemológicas potentes para (re)conhecer as diferenças que permeiam os espaços escolares. As epistemologias feministas *queer*, a partir da crítica à normalidade, aos binarismos, favorece o reconhecimento das diferenças e um olhar interseccional imprescindível na sala de aula, nas escolas, ruas, em todos os espaços sociais e para todo mundo (Trujillo, 2023).

Louro (2001) defende que os Estudos *Queer* podem operar como uma política pós-identitária à educação, destacando que a Teoria *Queer* instiga (re)pensar binarismos (re)produzidos na cultura, conhecimento, poder e educação, evidenciando a multiplicidade e fluidez das identidades/diferenças sexuais e de gênero. Os Estudos *Queer* questionam universalizações que permeiam currículos escolares, visando o (re)conhecimento daqueles/as que assim como o personagem Eric são vistos como diferentes, consolidando os espaços socioeducativos como multi-identitários, compostos por uma pluralidade de sexualidades, gêneros, feminilidades, masculinidades...

Ademais, essa série incita discutir sobre sororidade, inclusive destacando o slogan “Mexeu com uma, mexeu com todas”, uma campanha entre as atrizes em combate ao assédio. No episódio 3 da 2ª Temporada, a personagem Aimee (Aimee Lou Wood) é vítima de abuso sexual em um ônibus quando um homem ejacula em sua calça, ocasionando um trauma de andar no ônibus, uma das consequências enfrentadas por mulheres vítimas de violências sexuais.

Para Rosa, Zanette e Felipe (2021), a ficção relaciona-se às nossas “realidades” socioculturais e contextos regionais marcados por discursos normativos e essencialistas, com silenciamentos e proibições de temáticas como sexualidade, corpo e gênero, como é evidenciado na série a partir do diretor da escola e das famílias que desconhecem a relevância de uma (trans)disciplinar da Educação Sexual nos currículos escolares e acadêmicos.

Souza e Maknamara (2024) salientam a necessidade de abordagens contínuas e sistemáticas de temáticas socioculturais na Educação Sexual, visando (des)construir discursos essencialistas sobre corporeidades, autoerotismo e demais questões de sexualidade, corpo e gênero. Para tanto, a (re)criação de estratégias didático-metodológicas no ensino e currículo de Biologia instigaria a problematização de artefatos culturais, como a série *Sex Education*, considerando que tais temáticas atravessam distintos cenários socioeducativos, (re)produzindo subjetividades que demandam (re)conhecimentos sobre gênero, sexualidade e corpo



5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nesse horizonte, esta pesquisa evidenciou discursos essencialistas ainda presentes em saberes e práticas docentes no Ensino de Biologia e na abordagem (ou não) da Educação Sexual, o que restringe esse campo de saber aos processos de funcionamento da matriz anatômica e estabelece binarismos/identidades hegemônicas de masculino/feminino. Por outro lado, as (bio)docências emergem como potencializadoras de (trans)formações, sobretudo, a partir de narrativas (auto)biográficas de (futuros/as) professores/as, possibilitando explorar os estágios supervisionados para além de um requisito curricular dos cursos de graduação.

De que modos os estágios supervisionados constroem subjetividades docentes? Como extrapolar o viés biológico-higienista da Educação Sexual? Como as narrativas (auto)biográficas poderiam (re)criar currículos inclusivos pautados em (bio)docências? Quais os impactos da Educação Sexual no/para o ensino de Biologia? Que saberes e práticas emergem de problematizações sobre sexualidade, corpo e gênero? Tais questionamentos se multiplicam como horizontes para ampliar pesquisas e abordagens da Educação Sexual e (bio)docências nos currículos escolares e acadêmicos, principalmente por meio de artefatos culturais, como filmes, músicas e séries mencionados pelos/as participantes. Ao confrontarmos (futuros/as) professores/as de Biologia (e outros campos do saber), defendemos a incorporação curricular de uma Educação Sexual “além do biológico” nos processos formativos, visando a problematização de binarismos que delimitam temáticas socioculturais como gênero, sexualidade e corpo, buscando (re)conhecer múltiplas identidades/diferenças a partir da potência pedagógica de artefatos culturais.

Nesse movimento, salientamos que (bio)docências instigam a desconstrução de modelos curriculares tecnicistas, conteudistas e engessados, reconhecendo saberes e práticas como processos de resistência e (re)invenção a partir dos estágios curriculares supervisionados, que demandam ressignificações para contribuir com uma formação docente inclusiva, pluralista e democrática. Portanto, as (bio)docências assumem compromissos éticos, inclusivos, empáticos, subversivos, políticos, culturais e (trans)formadores!

REFERÊNCIAS

AMARAL, Caroline Amaral; CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão de corpos, gêneros e sexualidades. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017, p. 122-133.



ALVES, M. D. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação.** WAK, 2016.

ALVES, M. D. F.; PEREIRA FILHO, A. D.; LEITE, T. Breve discussão sobre a história da inclusão no Brasil à luz da complexidade. **REID**, 4, p.71-82, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/>. Acesso em 19 out. 2021.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **“Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”.** 1. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2015.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **D.E.L.T.A.**, v. 38, n. 1, 2022, p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/8j7NS7XTVMDTyHstDmRTxJs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202257203>.

ISMAEL, Bruna de Lima; BASTOS, Ana Paula Solino. Limites e possibilidades do estágio supervisionado não presencial nos anos iniciais do ensino fundamental. **In: XV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON)**, 2021, Aracaju (SE). **Anais...** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. *In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). Currículo: questões atuais.* 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 103-143.

DUARTE, Felipe Bezerra de Medeiros Dantas; MAKNAMARA, Marlécio. Aprendizagens sobre a docência de futuros professores em uma licenciatura EAD. **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, n. 1, p. 1-13, 13 fev. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v42/2178-5201-aseduc-42-e46456.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2026.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17/18, p. 9-79, 2001/02. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Lc9fctDNd8ZxKnkvRJtJwDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de junho de 2026.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política.** Organização de Manoel Barros da Motta. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. (Coleção Ditos & Escritos V).

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate*



contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-82.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KORNATZKI, Luciana; AMARAL, Caroline Amaral; OLIVEIRA, Natalia. *Sex Education: suscitando possibilidades de educação para a sexualidade*. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; BOER, Raphael Albuquerque de (Orgs.). **Leituras sobre a sexualidade em filmes: as pedagogias culturais em foco**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020, p. 181-202.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de; SANTOS, Thaís Aline da Silva dos. A voz e vez dos regentes: desafios e possibilidades do estágio curricular obrigatório. **RBPEC - Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, set. 2023, p. 1–18. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/41359>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2023u427444>.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Teoria Queer - Uma política pós-identitária para a educação*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkT9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

MAKNAMARA, Marlécio. Onde está o/a educador ambiental na formação docente em Biologia e em Geografia?. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 176–196, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13301>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13301>.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 04-18, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189>.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Minha vida em cor-de-rosa: cenas e encenações da transexualidade feminina na infância. **Revista Aspás**, v. 8, n.1, p. 108-129, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/aspas/article/view/149483>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v8i1p108-129>.

OLIVEIRA, Eliana Rayssa Medeiros de; SILVA, Emmily Camily Galvão Monteiro Da; RAMALHO, Jardson Araújo; DINIZ, Genilson Lima. O perfil das emoções no filme “divertida mente” e seu impacto na compreensão psicológica das crianças. **REDES - Revista**



Educacional da Sucesso, v. 4, n.2, p. 404-411, 2024. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/261/380>. Acesso em: 19 de junho de 2026.

PASSOS, Marinez Meneghello; MAISTRO, Virginia Iara de Andrade; ARRUDA, Sergio de Mello. O estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n. 2, p. 99-127, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/794>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2016.14.2.794>.

ROSA, Cristiano Eduardo da; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Da série “*Sex Education*” aos desafios contemporâneos de uma educação para a sexualidade. **Revista Textura**, v. 23, n. 53, p. 238-259, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5802>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-12>.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000, p. 229-256.

SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Ensino de Biologia e transsexualidade. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48831/26032>. Acesso em: 19 de junho de 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26n1a2019-7>.

SOUZA, Elaine de Jesus. Educação sexual e/na infância: limites e possibilidades no currículo de Ciências. In: FARO, André; CERQUEIRA-SANTOS, Elder; TEJADA, Julian; SILVA, Joilson Pereira da (Orgs.). **Pesquisas em psicologia, saúde e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Edições Concern, 2023. p. 187-201.

SOUZA, Elaine de Jesus; MAKNAMARA, Marlécio. **Biologias para questionar: saberes e ensinar vidas**. João Pessoa: Ideia, 2024.

TRUJILLO, Gracia. **O feminismo queer é para todo mundo**. 1. ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. **Educação em foco**, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627/10532>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019627>.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve?. **Revista Educação Por Escrito - PUCRS**, v. 4, n. 1, p. 91-105, jul. 2013. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/14376/9703>. Acesso em: 19 de junho de 2026.