



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro Biomédico
Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes

Vinicius Souza Magalhães Leite

**Caracterização das abordagens de gênero e sexualidade no ensino de
ciências e biologia à luz dos documentos curriculares vigentes**

Rio de Janeiro

2019

Vinicius Souza Magalhães Leite

**Caracterização das abordagens de gênero e sexualidade no ensino de ciências e biologia
à luz dos documentos curriculares vigentes**

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosane Moreira Silva de Meirelles

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC-A

L533 Leite, Vinicius Souza Magalhães.
Caracterização das abordagens de gênero e sexualidade no ensino de ciências e biologia à luz dos documentos curriculares vigentes / Vinicius Souza Magalhães Leite. – 2019.
79 f.

Orientadora: Rosane Moreira Silva de Meirelles.
Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) –
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Biologia
Roberto Alcantara Gomes

1. Ciências (Ensino fundamental) – Estudo e ensino -
Monografias. 2. Sexualidade e gênero – Monografias. 3. Currículos -
Monografias. I. Meirelles, Rosane Moreira Silva. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. III. Título.

CDU 37.016:5

Rinaldo C. Magallon – CRB-7/5016 – Responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vinicius Souza Magalhães Leite

**Caracterização das abordagens de gênero e sexualidade no ensino de ciências e biologia
à luz dos documentos curriculares vigentes**

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora:

Prof^ª. Dra. Rosane Moreira Silva de Meirelles
Instituto de Biologia Roberto Alcantara Gomes – UERJ

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Débora de Aguiar Lage
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

Prof^ª. Msc. Alexandra Mendes de Magalhães
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Lucio Paulo do Amaral Crivano Machado (Suplente)
Instituto de Biologia Roberto Alcantara Gomes - UERJ

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos irmãos e irmãs LGBTQ+ que todos os dias colocam seus rostos à tapa e suas existências em jogo apenas por serem quem são. Que lutemos e resistamos cada vez mais fortes, unidos e firmes contra o preconceito que silencia, oprime e mata e que a educação e o ensino sejam, acima de tudo, ferramentas valiosas na promoção da igualdade, da tolerância e do respeito à todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, ao universo, ao cosmos e às forças invisíveis e superiores que se encarregam de encaminhar os acontecimentos da vida em seus devidos trilhos.

À UERJ, minha segunda casa. Com orgulho, alço cada vez degraus maiores na instituição que eu escolhi. Que me abraçou e me fez passar perrengues, choradeiras, alegrias e tristezas. Sempre terei um amor imensurável e gratidão por você! #UERJResiste.

Agradeço à minha orientadora neste trabalho, Rosane Meirelles, pela parceria, pelas ideias, por acreditar e incentivar meus ensejos para com esta pesquisa e pela compreensão e carinho incansáveis. Sigamos juntos!

À minha mãe Luciere e ao meu pai Ivson, fontes infinitas e incansáveis de amor, encorajamento, dedicação e entrega. Se cheguei aqui foi graças a vocês também. Mami, obrigado pelas conversas, esporros, quitutes-de-fim-de-semana e pelo apoio nas horas em que eu me encontrava no ápice da exaustão. Papi, obrigado pelas saídas noturnas ao McDonalds sempre embaladas por hits dos anos 80 e 90, além das piadas sem graça que eu ria só pra você não ficar no vácuo. Amo vocês que não cabe em mim!

À minha família amada, que garante a baguncinha gostosa e boa de cada encontro familiar. Amo vocês!

Aos meus amigos dos mais distintos e diametralmente opostos círculos: OTK, Keds, BioUERJ, Martins, Umbralinos e PGBV: cada momento vivido, cada história contada e cada gargalhada compartilhada fizeram, fazem e farão parte da minha caminhada. Obrigado por tudo!

À equipe Petiveria & Abajeru do NBV/UERJ: Rachel, Bianka, Jamine, Leila, Camila, Alexia, Marcelle, Ecktor e Washington. Obrigado pela compreensão em relação às ausências por conta das aulas dessa especialização. Que possamos compartilhar muitas cheesecakes e comilanças ainda.

Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo.

Michel Foucault

RESUMO

LEITE, V. S. M. *Caracterização das abordagens de gênero e sexualidade no ensino de ciências e biologia à luz dos documentos curriculares vigentes*. 2019. 73 f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Os debates acerca de gênero e sexualidade no campo educacional vem apresentando um crescimento notável. É essencial refletir e discutir a temática para além dos aspectos biologizantes, contextualizando-se com aspectos históricos, afetivos, subjetivos, sociais, culturais e, principalmente, curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos documentos curriculares em vigência no país, atuaram como o *corpus* de análise dessa pesquisa, que objetivou caracterizar as abordagens de gênero e sexualidade no âmbito do ensino de ciências e biologia sob a ótica dos documentos curriculares vigentes. Foi realizada uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, com posterior análise de conteúdo nos PCN e na BNCC. A pesquisa consistiu numa leitura flutuante a partir da busca com as palavras-chave “gênero” e “sexualidade”. Nos PCN, os volumes analisados foram os “Volume 04 – Ciências Naturais”; “Volume 10.1 – Temas Transversais – Apresentação” e “Volume 10.5 – Temas Transversais – Orientação Sexual” para o segmento do Ensino Fundamental (PCNEF), e “Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias” e “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” para o segmento do Ensino Médio (PCNEM). A busca com descritor “gênero” apresentou diversas ocorrências presentes nos volumes relativos aos PCNEF mas não apresentou resultados nos PCNEM. No entanto, nos PCN+ foram vistas ocorrências. Em relação ao descritor “sexualidade”, foram vistas muitas ocorrências nos PCNEF e, novamente, nenhum resultado visto nos PCNEM. Em relação aos PCN+, alguns resultados foram vistos. As abordagens analisadas em relação aos documentos constituintes dos Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a presença da abordagens biologizantes e reprodutivas, mas também a presença de abordagens críticas, pós-estruturalistas e preocupadas com a promoção da igualdade e valorização da diversidade dos indivíduos. Em relação à BNCC, nenhum resultado foi obtido com a busca pelo descritor “gênero”. Em relação ao descritor “sexualidade”, apenas dois resultados foram vistos, completamente relacionados ao viés biologizante. Os resultados obtidos através da Base Nacional Comum Curricular representam um retrocesso sem precedentes além de um ataque claro às políticas públicas curriculares, pedagógicas, educacionais e inclusivas. É necessário que se reflita sobre o papel dos documentos curriculares na construção de saberes e compreensões acerca das questões de gênero e sexualidade, em sala de aula, através do ensino de ciências e biologia, principalmente no que diz respeito à formação profissional de professores e na elaboração do senso crítico nos alunos de todas as idades.

Palavras chave: PCN. BNCC. Currículo. Gênero. Sexualidade

ABSTRACT

LEITE, V. S. M. *Characterization of gender and sexuality approaches in the teaching of science and biology from the perspective of the curricular documents in force*. 2019. 73 f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Debates about gender and sexuality in the educational field have shown remarkable growth. It is essential to reflect and discuss the theme, going beyond biologizing aspects, contextualizing with historical, affective, subjective, social, cultural and, mainly, curricular aspects. The National Curriculum Parameters (PCN) and the Common National Curriculum Base (BNCC), both curricular documents in force in the country, were used as the *corpus* of analysis of this research, which aimed to characterize the approaches of gender and sexuality in the teaching of science and biology from the perspective of current curriculum documents. A qualitative documentar research was carried out, with subsequent content analysis in the PCN and BNCC. The research consisted of a fluctuating reading based on a survey with the keywords “gender” and “sexuality”. In the PCN, the volumes analyzed were the “Volume 04 – Natural Sciences”; “Volume 10.1 – Transversal Themes – Presentation” and “Volume 10.5 – Transversal Themes – Sexual Orientation” for the Elementary and Middle School segment (PCNEF), and “Nature Sciences, Mathematics and its Technologies” and “Complementary Educational Guidelines to National Curriculum Parameters (PCN+)” for the High School segment (PCNEM). The survey with the “gender” marker showed several occurrences present in the PCNEF related volumes, but wasn’t seen in the PCNEM results. However, in the PCN+, occurrences were pointed out. Regarding the “sexuality” many occurrences were seen in the PCNEF documents and, again, no results were seen in PCNEM documents. Some results were seen in PCN+. The approaches related to the PCN documents indicated the presence of biologizing and reproductive perspectives, but also, the presence of critical and poststructuralist approaches related to the promotion of equality and valuing the diversity within individuals. Regarding BNCC, no results were obtained with the search of the “gender” marker. When it came to the “sexuality” marker, only two results were seen, completely related to the biologizing perspective. The results seen in BNCC represent an unprecedented regression and a clear attack on curricular, pedagogical, educational and inclusive public policies. It is necessary to reflect on the role of curricular documents in the construction of knowledge and understanding about gender and sexuality issues, in the classroom, through the teaching of Science and biology, especially regarding to the professional developing of teachers and educators to promote critical sense in students of all ages.

Key words: PCN. BNCC. Curriculum. Gender. Sexuality

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
IES	Instituições de Ensino Superior
IST	Infeções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais/Travestis, Queer e mais
NGSS	<i>Next Generation Science Standards</i>
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
SC	Sociologia Crítica

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	OBJETIVOS	19
1.1	Geral	19
1.2	Específicos	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Gênero e Sexualidade: concepções históricas, sociais, espaciais e temporais	21
2.2	Gênero e Sexualidade na Escola	25
2.3	Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia	29
2.4	Currículo e Documentos Curriculares	30
2.4.1	Currículo: Um Breve Histórico das Teorias Curriculares	32
2.4.2	Currículo: Um Breve Histórico do Currículo de Ciências no Brasil	34
2.4.3	Documentos Curriculares: os Parâmetros Curriculares Nacionais	36
2.4.4	Documentos Curriculares: a Base Nacional Comum Curricular	39
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS	42
3.1	Análise de Conteúdo	43
3.1.1	Análise Documental	44
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
4.1	Parâmetros Curriculares Nacionais	45
4.1.1	<u>Descritor “GÊNERO”</u>	47
4.1.1.1	<u>PCNEF: Volume 04 – Ciências Naturais</u>	47
4.1.1.2	<u>PCNEF: Volume 10.1 – Temas Transversais – Apresentação</u>	49
4.1.1.3	<u>PCNEF: Volume 10.5 – Temas Transversais – Orientação Sexual</u>	50
4.1.1.4	<u>PCNEM: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias</u>	52
4.1.1.5	<u>PCN+: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias</u>	53
4.1.2	<u>Descritor “SEXUALIDADE”</u>	54
4.1.2.1	<u>PCNEF: Volume 04 – Ciências Naturais</u>	54
4.1.2.2	<u>PCNEF: Volume 10.1 – Temas Transversais – Apresentação</u>	57
4.1.2.3	<u>PCNEF: Volume 10.5 – Temas Transversais – Orientação Sexual</u>	57
4.1.2.4	<u>PCNEM: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias</u>	62
4.1.2.5	<u>PCN+: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias</u>	63
4.2	Base Nacional Comum Curricular	64

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	72

INTRODUÇÃO

Ser plural significa, nos meios e nos fins, ser singular. Desde pequena idade busquei entender como o mundo compreendia, via, lidava e interpretava o diferente, com o que não se encaixava no padrões e recortes propostos e esperados pela sociedade. Ao longo de meu crescimento pessoal, emocional, escolar e acadêmico, pude perceber que esses questionamentos permeavam minha compreensão acerca do que eu concebia sobre elementos identitários da ordem de gênero e sexualidade. A essas questões identitárias somam-se os saberes sobre gênero e sexualidade, que constituem algumas dentre as discussões mais polêmicas, controversas e transgressoras da atualidade. As mais diferentes e variadas manifestações dos gêneros e das sexualidades desafiam a normatividade imposta pela sociedade gerando, infelizmente, discriminação e preconceito.

Atualmente, questões envolvendo gênero e sexualidade são abordadas frequentemente pelos meios midiáticos e de comunicação, estando presentes em novelas, noticiários, websites, filmes e internet. Calazans (2005) afirma que o destaque dado para a discussão da sexualidade, por exemplo, ultrapassa os discursos morais e religiosos, sendo pautada principalmente no eixo dos direitos presentes nas reivindicações de movimentos sociais, como o movimento LGBTQ+ e o movimento feminista, amparados por organizações não-governamentais, fundações e agências de fomento nacionais e internacionais.

As questões de desigualdades de gênero, sexualidade, etnia e classe (e o encontro destas várias categorias que se multiplicam e influenciam as relações de poder) constituem os principais eixos demarcadores da noção de um indivíduo socialmente aceito e normatizado (SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009, p. 15). No convívio em sociedade, as diferenças e complexidades existentes entre os indivíduos se reforçam ao contato com a variada gama de particularidades do ser humano. O campo afetivo-sexual é uma dessas particularidades mais intrigantes e misteriosas, assim como o campo da autoidentificação, que desde os primórdios da sociedade se manifesta em seus diversos espectros. Extrapolando as problematizações para o campo educacional, a forma como os alunos são avaliados e percebidos pelos adultos no âmbito escolar, impacta fortemente a percepção que essas crianças e jovens têm de si. Deve-se considerar também que as violências de gênero, a homofobia e outras manifestações discriminatórias estão entre as principais causas da evasão escolar (DINIS, 2011).

Tais temas tem também ganhado bastante luz e espaço no cotidiano escolar, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio como um todo. Ainda sim, mesmo com a everscência presente no caráter atual desses assuntos, as temáticas

acerca das abordagens de gênero e sexualidade e suas mais diversas frentes (diversidade, saúde, conceituações etc) estão presentes como obrigatoriedade nos documentos curriculares e são embasadas por leis específicas. Por que, ainda assim, é tão difícil tratar de tais assuntos em sala de aula?

Para que os desafios sociais de hoje possam ser enfrentados, a escola precisa (re)pensar cada um de seus agentes participantes. Numa perspectiva macrossistêmica, há em curso uma série de políticas que visam atender às principais demandas educacionais, como o acesso universal ao ensino e a expansão do sistema escolar, além das demandas contemporâneas que surgem em detrimento da quebra de paradigmas e padrões – fenômenos naturais em qualquer sociedade em desenvolvimento.

Dentro da escola os problemas são tão numerosos, frequentes e diversos quanto fora. Algumas das pautas e lutas presentes na sociedade brasileira hoje – como o reconhecimento dos direitos LGBTQ+ e sua exigência por igualdade – estão também presentes no cotidiano escolar. Apesar de a escola não poder transferir para si todas as responsabilidades, é importante que ela promova reflexões e posicionamentos sensatos sobre essas questões. Diante disso, fica claro o desafio presente nos cenários educacionais em promover diálogos substanciais e substanciosos, assim como proporcionar a naturalização da diversidade, do respeito e da tolerância (SANTOS, 2011).

Na escola, aprende-se a ouvir, a calar, a falar e a preferir. Aprende-se também quem pode falar, onde pode falar e sobre o que pode falar a partir de relações de poder estabelecidas. Todos os sentidos são treinados para que se reconheça o que é considerado bom e decente e se rejeite o que é tido como indecente.

O currículo tem papel fundamental nestas construções, principalmente nas que dizem respeito aos aspectos identitários e sexuais que sofrem interferências diretas multilaterais com a estrutura curricular vigente, tornando esta, ferramenta chave nos processos de construção, entendimento, reafirmação e valorização dos gêneros e das sexualidades enquanto elementos pós-estruturalistas.

1. OBJETIVOS

1.1 GERAL

Discutir e articular a importância atribuída às questões e temáticas de gênero e sexualidade no ensino de ciências e biologia nos documentos curriculares vigentes.

1.2 ESPECÍFICOS

- Analisar o nível de aprofundamento, relevância e importância apresentados nos documentos curriculares vigentes acerca das temáticas e questões de gênero e sexualidade no ensino de ciências e biologia;
- Comparar as propostas apresentadas pelos documentos considerando o contexto histórico e o cenário político-pedagógico vigente;

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ainda que se reconheça a importância das construções sociais e culturais na constituição do mundo e dos sujeitos, não são efetivas todas as tentativas de se ilustrar o caráter social de estruturas que parecem tão naturalizadas para a sociedade como o corpo, o sexo, as diferenças entre machos e fêmeas e o caráter de manifestação dos gêneros e das sexualidades.

Para saber como as relações de gênero e sexualidade existem e se definem, é pertinente traçar um percurso histórico, levantando e discutindo pontos importantes na trajetória teórica desses dois conceitos, utilizando o arcabouço filosófico, pedagógico e educacional do pós-estruturalismo como base teórica, e os postulados teóricos de Guacira Louro (1997), Judith Butler (2010) e Joan Scott (1995), nas discussões e ensaios sobre gênero, e Foucault (1993), que trata a sexualidade como um elemento intrínseco e histórico ao indivíduo.

Em relação ao currículo e às abordagens curriculares, foi utilizado o aporte teórico de Perrenoud (1999, 2003) e suas contribuições pedagógicas para o entendimento do currículo enquanto matriz estruturadora de habilidades e competências a serem desenvolvidas e despertadas em discentes, e de Goodson (1995) que remonta historicamente as origens e bases do currículo como conhecemos hoje.

Além disso, o breve histórico acerca de currículo levou em consideração o raciocínio cronológico que conduziu o estabelecimento das três perspectivas de teorias curriculares: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica, com o aporte teórico proveniente de estudiosos como Michael Apple e Henry Giroux. A ênfase nas vertentes filosóficas/sociológicas/pedagógicas se deu a partir de um foco nas teorias pós-críticas, assim como suas articulações com o âmbito das ciências e da forma como os temas alvo de pesquisa se encontraram refletidos (ou não) nos documentos curriculares analisados.

Para a discussão e análise dos resultados obtidos, foi levado em consideração a perspectiva pós-crítica de currículo e suas articulações com os aspectos político-sociais postulados pelo pós-estruturalismo.

2.1 Gênero e Sexualidade: concepções históricas, sociais, espaciais e temporais

Para fins de esclarecimento e embasamento teórico, compreende-se, neste trabalho, três conceitos distintos, independentes e ressignificados: o sexo, o gênero e a sexualidade. O sexo em questão trata-se dos corpos, do instrumento ou meio pelo qual a sexualidade se manifesta. Trata-se das unidades biológicas individualizadas e organísmicas de cada indivíduo; as características biológicas de homens e mulheres, assim como os caracteres sexuais secundários decorrentes da ação hormonal. Também refere-se à estruturação física a partir do critério da genitália com a qual o indivíduo nasceu (MONEY, 1998).

O conceito de gênero se baseia na perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais (LOURO, 1997) e se ancora, sumariamente, nos papéis sociais impostos culturalmente aos indivíduos. O pós-estruturalismo se encarrega de designar “uma teoria, ou grupos de teorias, preocupando-se com a relação entre os seres humanos, o mundo e a prática de construir e reproduzir significado” (BESLEY, 2002, p. 39). É possível estabelecer uma relação direta do pós-estruturalismo com as temáticas relacionadas à gênero e sexualidade, uma vez que essa corrente se propõe, em sua essência, a desconstruir determinados paradigmas e dogmas. Sullivan (2003) aponta que o pós-estruturalismo se opõe criticamente aos ideais humanistas que buscavam explicações engessadas, objetivas e universais, criticando essas explicações e propondo novas formas de pensar conceitos como: significados, verdades, subjetividades, liberdade e poder, dentre outros.

O gênero enquanto categoria começou a ser questionado na sua fundamentação no seio do feminismo. O uso mais recente e difundido de conceituação desta palavra parece ter surgido primeiro entre as feministas americanas que entendiam o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (LOURO, 1997). A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Além disso, gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades, ditando o ser ou não ser em relação a comportamentos femininos (SCOTT, 1989). Ao se falar em gênero, não se fala apenas de macho ou fêmea, mas de masculino/feminino em diversas e dinâmicas masculinidades/feminilidades, remetendo a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas. Tais disputas envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis, funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que

são socialmente definidos como homens e mulheres, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo.

Historicamente atribuiu-se o papel de homem aos indivíduos com caracteres sexuais externos masculinos e o de mulher a indivíduos com caracteres sexuais externos femininos, sendo essa conceituação não uma via de regra, uma vez que os papéis sociais de homem e de mulher são atribuições sócio-histórico-culturais definidas em cada contexto específico. Ao relativizar o gênero como uma categoria de análise intrinsecamente histórica (SCOTT, 1995), é possível perceber que esse termo é empregado de diversas formas, muitas vezes polissêmicas. Tal fato ocorre pois o termo está inserido em diferentes culturas e varia de acordo com as diferentes interseccionalidades (HARAWAY, 2004). Scott (1995) postula que gênero é um termo abrangente e deve ser compreendido como “[...] uma forma de classificar fenômenos, [como] um sistema socialmente consensual de distinções”. Para a autora, gênero remete a construções culturais que emergem de relações de poder entre pessoas e seus contextos, sendo ainda “[...] uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos”.

Butler (2010) também discorre acerca das noções de gênero, relacionando-o a uma noção de performatividade. Para ela, o gênero enquanto concepção é uma produção social, ou seja, é um ato intencional construído ao longo dos anos, de fora para dentro e de dentro para fora, não devendo ser visto como um atributo fixo de uma pessoa mas como uma variável fluida, apresentando diferentes configurações. Butler acredita que é preciso tratar os papéis homem-mulher/feminino-masculino, não como categorias fixas, mas constantemente mutáveis, fora da lógica reprodutiva. A busca pela desconstrução de todo tipo de identidade de gênero que oprime as características pessoais de cada indivíduo deve ser constante. A identidade de gênero refere-se à experiência interna, própria e individual do gênero de cada indivíduo, podendo ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascimento (JESUS et al, 2008, p.16).

A autora se apoia ainda em referenciais foucaultianos para a definição de gênero e questiona se o sexo teria uma história e contexto ou se seria apenas uma estrutura dada, sem questionamentos. A autora discorda da ideia de que só é possível elaborar teorias sociais sobre o gênero, enquanto o sexo pertenceria apenas ao corpo e à natureza. Com isso, Butler se propôs a historicizar o corpo e o sexo, dissolvendo essa dualidade “gênero x sexo”. Os elementos gênero, sexualidade e sexo configuram-se então dissociáveis uns dos outros e independentes em seus campos, manifestações, significados, contextos e problemáticas.

Em sua obra “Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade”, Butler (2010, p. 25) afirma que “[...] o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...]; tem de designar também o aparato de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos”. De acordo com as normatizações estabelecidas socialmente e determinadas geneticamente, se uma criança que está no ventre materno possuir um pênis, é um menino e deverá ser condicionado, criado e compulsoriamente inclinado para sentir atração por meninas, e vice-versa. Para dar fim a essa lógica que tende à reprodução e ao determinismo biológico, Butler (2010, p. 25) afirma que “[...] necessário se faz subverter a ordem compulsória, desmontando a obrigatoriedade entre sexo, gênero e desejo”. O conceito de gênero legitima essa ordem na medida em que seria um instrumento exposto principalmente pela cultura e pelo discurso que inscreve o sexo e as diferenças sexuais fora do campo social. Nesse sentido, o gênero aprisiona o sexo em uma natureza inalcançável à nossa crítica e desconstrução.

Assim, o entendimento da demarcação do gênero não é somente a descrição biológica de um corpo, mas aquilo que faz esse corpo existir no âmbito da cultura e da linguagem. Quando trata-se de sexualidade, lida-se com uma definição atrelada à expressão dos interesses, atrações, prazeres, e predileções no campo da afetividade física e amorosa. Conforme postula a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1975):

A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva encontrar o amor, contato, intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas (OMS, 1975).

No tocante à identidade sexual e suas nuances, Nagem e Amaral (2005) afirmam que ela é construída a partir da apreensão de valores, conceitos e costumes vinculados à sexualidade essencial que um indivíduo incorpora como verdade para si. Essa identidade pode ser compreendida e analisada a partir de três dimensões: a dimensão biológica, a dimensão de gênero e a orientação de desejo. A dimensão biológica é definida pelo caráter genético (genótipo e fenótipo) e pelas características externas observáveis e invariavelmente designadas como o sexo masculino (presença de pênis e onfiguração cariotípica XY) e o sexo feminino (presença de vulva e configuração cariotípica XX). Os caracteres fisionômicos também fazem parte dessa atribuição. A dimensão de gênero, como visto anteriormente, é definida pelos papéis sociais impostos culturalmente aos indivíduos tidos como homens e mulheres. As orientações de desejo, por sua vez, são definidas através das manifestações

conhecidas da sexualidade humana (e as desconhecidas também, já que estamos falando de um apeto humano altamente subjetivo e fluido). A bissexualidade (indivíduos que exercem sua sexualidade com pessoas do mesmo sexo biológico que o seu e com pessoas de sexo biológico diferente) e a homossexualidade (indivíduos que exercem sua sexualidade com pessoas do mesmo sexo biológico que o próprio) são algumas das manifestações mais numerosas e difundidas da sexualidade.

Foucault (1993) discorre que discursos e debates acerca da sexualidade humana começaram a surgir desde tempos remotos e que sempre houve repressões da sociedade ao indivíduo que procurava manifestar sua sexualidade da maneira que fosse. Ele ainda questiona o porquê da temática ser tão permeada, já no seu tempo, ser tão permeada de tabus que a própria sociedade estabelece, elaborando juízos de valor acerca das relações que os indivíduos possuem com suas sexualidades.

A sexualidade (cujo termo Foucault trata como sexo em sua obra), assim como o gênero, configura uma relação direta de poder e opressão, involuntariamente. Essa relação *sexualidade-poder*, Foucault (1993, p. 81) qualifica como negativa:

Com respeito ao sexo, o poder jamais estabelece relação que não seja de modo negativo: rejeição, exclusão, recusa, barragem, ou, ainda, ocultação e mascaramento. O poder não “pode” nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não; se produz alguma coisa, são ausências e falhas; elide elementos, introduz discontinuidades, separa o que está junto, marca fronteiras. Seus efeitos tomam forma geral do limite e da lacuna.

O sexo estaria então limitado ao que é socialmente permitido e não permitido de realizar-se por intermédio de suas manifestações e se elas seguem a “coerência” binária estabelecida:

O poder seria essencialmente, aquilo que dita a lei, no que diz respeito ao sexo. O que significa, em primeiro lugar, que o sexo fica reduzido, por ele a regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido. Em seguida, que o poder prescreve ao sexo uma “ordem” que funciona, ao mesmo, como forma de inteligibilidade: o sexo se decifra a partir de sua relação com a lei (FOUCAULT, 1993, p. 81).

O gênero e a sexualidade sofreram e ainda sofrem influências de religiões e religiosidades que por anos perduraram na insistência de castigos, punições e condenações aos que ousassem manifestar suas identidades de gênero e sexualidade como bem quisessem, uma vez que essas mesmas manifestações eram tidas como impuras, profanas ou ainda erradas por não serem àquelas prescritas pela sociedade e aos olhos do divino (COUTINHO e RIBEIRO, 2014).

É essencial considerar então que gênero e sexualidade são categorias construídas socialmente e permeadas por perspectivas biológicas, normativas, essencialistas e

determinísticas, perpetuadas ao longo dos séculos por um modelo binário de sociedade patriarcal e machista que insiste em moldar um ideário comportamental do que deve vir a ser um homem ou uma mulher.

2.2 Gênero e Sexualidade na Escola

As discussões que permeiam gênero e sexualidade estão fortemente atreladas ao conceito de corpo e sofrem os agravantes e atenuantes presentes na realidade escolar. A instituição escolar reflete os ideais da sociedade, naturalmente. Em uma sociedade estrutural-historicamente desigual como a sociedade brasileira, que se encontra atravessada por inúmeros preconceitos que se manifestam nas práticas discriminatórias cotidianas, a escola não pode ser vista como uma redoma, um microsistema imune aos processos de normatização das relações de poder (MADUREIRA, 2007).

A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar as mais diversas interconexões multiculturais (de gênero, sexualidade, racial-etnicidade etc) torna-se responsável, juntamente com estudantes, familiares e a comunidade como um todo, por construir os caminhos para a eliminação de preconceitos e práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles que integram o corpo escolar: é responsabilidade de toda a sociedade e inclusive do Estado (BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009).

O gênero, assim como a sexualidade, se estabeleceu ao longo do tempo como uma pauta recorrente e indispensável em sala de aula. Pensar em gênero na sala de aula, é refletir sobre diferentes identidades que configuram, coabitam e coexistem no espaço escolar. A tendência de explicar os fenômenos humanos através de concepções puramente biológicas é recorrente no fazer docente quando se fala de gênero e sexualidade. Em contrapartida à essa tendência, Ribeiro (2007) compreende a sexualidade não apenas como um quesito puramente biológico, universal e reprodutivo/"genitalico", mas sim como uma construção histórica, social e cultural também, que articula saberes e poderes para a condução do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem seus prazeres.

A escola involuntariamente – e muitas vezes, mandatoriamente – reproduz o modelo pré-concebido pela sociedade, inibindo identidades e desejos dos jovens e restringindo-os a uma só possibilidade de vivenciar sua sexualidade e seu gênero. Com isso, esses jovens encaram tais questões como algo que deva ser escondido, controlado, cerceado e

principalmente, evitado. A maneira como a escola e o professor lidam com as relações de gênero, na maioria das vezes, ocorre em decorrência do estabelecimento de espaços binários que aprisionam essas subjetividades. Tais espaços, ao serem transgredidos, deixam o docente desorientado e hesitante ao deparar-se com essas questões (SILVA, 2014).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na parte “Temas Transversais”, a questão do gênero em relação à construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá através do tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas aos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Tais padrões derivam das representações socioculturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e são transmitidas de forma intensificada através da educação. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade do indivíduo. Louro (2007, p. 209) esclarece que:

[...] a ancoragem da sexualidade na Biologia costuma ser mais resistente do que corree em relação ao gênero. A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum que se constitui na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias. Quando isso ocorre, opera-se com uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao determinismo biológico. O construcionismo social, já mencionado, contrapõe-se a essa ótica. Melhor seria dizer, no plural, que as perspectivas construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas distintas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social.

O currículo escolar pouco aborda questões concernentes ao papel e à relação que estabelecem os corpos, os gêneros e as sexualidades, tanto isolados quanto inter-relacionados. Ao longo do tempo, diferentes discursos sobre sexualidade e gênero coexistiram e ainda coexistem sendo disputados no âmbito dos discursos e práticas de instituições e atores sociais. Ainda sobre como essas relações manifestam-se no cotidiano escolar, Bortolini (2011) esclarece que:

[...] a coexistência de diferentes sujeitos e construções culturais no interior da escola nos faz pensar sobre os processos de interação que se dão nesse contexto de relações sociais. Diferentes correntes vêm produzindo teorias e categorias que nos ajudam a pensar essas relações que envolvem igualdade, desigualdade e diferença.

A escola permanece sendo o espaço promotor do intercâmbio de valores, vivências, realidades, culturas e costumes. As discussões acerca de gênero e sexualidade se tornam necessárias nesses contextos, recortes e realidades diferentes os quais se encontram inseridos crianças e jovens. Entender como eles estão enfrentando essas questões nas escolas é crucial

para que haja diálogo e espaço para o professor fomentar debates e reflexões acerca da igualdade e do respeito a todos.

Trabalhar essa temática nos espaços escolares pressupõe disposições de professores e professoras de não se restringirem a uma normalidade de práticas e discursos sexuais. Britzman (1999) coloca que professores necessitam produzir a capacidade de desconstruir o conhecimento em nome da liberdade. Nesta perspectiva, sexualidade, educação sexual e diversidade sexual, por exemplo, se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites da compreensão deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades de conhecer e de amar – a si e ao outro (CÉSAR, 2009, p. 49).

A construção de um espaço de reflexão e problematização na formação continuada de professores, sobre essas temáticas deve ser o resultado de um trabalho conjunto entre os profissionais que atuam no espaço escolar; um trabalho caracterizado pela disposição em questionar os próprios preconceitos pré-concepções. Furlani (2003) afirma que a complexidade envolvida na questão da formação docente, para lidar com as temáticas de gênero e sexualidade na escola, não pode ser enfrentada a partir de ações pontuais e isoladas.

Existem diversas formas de se implantar práticas docentes que possam desenvolver aprendizados e reflexões sobre gênero e sexualidade na escola. Trabalhos de orientação sexual nas escolas podem ser executados das mais variadas formas, tais como: inclusão da orientação sexual como disciplina fixa, real e estabilizada no currículo; orientação sexual desenvolvida dentro de disciplinas já existentes e orientação sexual desenvolvida por profissionais de fora da unidade escolar, por exemplo. Seja qual for a forma de ação pedagógica-educativa formal, exige um planejamento no qual é preciso definir conteúdos, métodos, materiais a serem utilizados e, principalmente, objetivos a serem alcançados para efetivar essa proposta de ensino (ALTMANN, 2003).

A orientação sexual desenvolvida na escola deve ocorrer em um âmbito coletivo, informando e discutindo a sexualidade em suas dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais (AQUINO, 1997). Quando esse entendimento é veiculado a um projeto educativo, exerce uma ação integradora das experiências vividas pelo aluno e no qual deverá ser incluída, como um elemento ligado à sua vida, à saúde e ao bem-estar.

Voltado para a identificação não só dos discursos, mas dos principais desafios, convergências e divergências enfrentados por docentes no trabalho com a sexualidade no âmbito escolar (principalmente, educação sexual, que é o tópico mais frequentemente abordado dentro do campo), já há disponível uma gama de trabalhos e produções que trata dessas questões e recortes concernentes à realidade escolar (LIRA, 2009; MARSIGLIA, 2009;

OLIVEIRA, 2009; REIS, 2009; TUCKMANTEL, 2009). As expectativas e os interesses de professores e alunos em relação ao debate sobre gênero e sexualidade no contexto escolar são múltiplos e, por vezes, contraditórios. Prevalencem as dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também ganham espaço tentativas de ressignificação das concepções docentes para além da heteronormatividade no trabalho pedagógico (VIANNA, 2012).

Além disso, cabe destacar uma importante dimensão conceitual em todos esses trabalhos mais recentes: a tênue e ao mesmo tempo discrepante relação entre gênero e sexualidade, considerados conceitos distintos, mas não excludentes e dependentes de recortes e relativizações. Alguns desses estudos já ampliam a análise do processo de democratização da educação e suas demandas para a população LGBTQ+, evidenciando o caráter heteronormativo e sistemático desse processo (VIANNA, 2012).

É fundamental o diálogo no ambiente escolar sobre questões de diversidade sexual, preconceitos e tabus que envolvem gênero e sexualidade, pois os mesmos partem do contexto que se está inserido. Frequentemente a própria família reprime e pune as manifestações sexuais, apontando o sexo como algo errado e proibido, [...] “As crianças crescem pensando que o tema da sexualidade não deve ser tratado com adultos e que os órgãos sexuais e as sensações ligadas a eles são causa de vergonha e culpa”. (OLIVEIRA & DIAZ, 1998, p.24). É relevante ressaltar que a presença da sexualidade no ambiente escolar pode ser percebida por meio de situações cotidianas inerentes a curiosidade dos próprios alunos, nas conversas, brincadeiras e algumas transgressões, como pichações em portas de banheiro, carteiras e muros etc (BERTASSO, 2013).

Cabe ressaltar que políticas socioeducacionais e práticas pedagógicas inclusivas que assegurem a permanência, a formação de qualidade, a igualdade de oportunidades e o reconhecimento das múltiplas manifestações identitárias e sexuais, contribuem para a melhoria do contexto educacional e apresentam um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, em favor da consolidação da democracia. É no ambiente escolar que crianças e jovens podem perceber e valorizar a diferença existente entre todos, e que é essa mesma diferença – e não a fobia à ela, ou a indiferença – que nos torna iguais no que diz respeito ao caráter mais básico e primordial de todos: sermos humanos.

2.3 Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia

As abordagens sobre sexualidade – e gênero, ainda que uma menor escala – nos espaços escolares elegem o ensino de ciências e biologia, e os profissionais dessas disciplinas como locais e agentes privilegiados na construção de saberes, mediação de conhecimentos e busca por respostas sobre essas temáticas (CARVALHO, 2007).

Apresentadas sob a perspectiva de educação sexual, as discussões acerca da sexualidade humana são recorrentemente tratadas como temas do ensino de ciências, do ensino de biologia e de outras áreas do conhecimento, sendo também contextualizadas em propostas curriculares e documentos educacionais brasileiros como possibilidades de intervenção pedagógica que objetivam a formação de valores, de condutas éticas e de entendimentos sobre corpo, prevenção de doenças e de gravidez e sobre as relações de gênero (ALTMANN, 2005; BONFIM, 2009).

A relação dessas temáticas com o ensino de ciências se dá na medida em que o campo se torna um espaço privilegiado para a abordagem de conteúdos, tais como o corpo humano e reprodução. No entanto, partindo dessa premissa, as práticas educativas acabam pautando-se somente em um viés biológico, no que diz respeito das anatomias corporais, desconsiderando que este corpo estudado está inserido em dimensões sociais, afetivas e históricas (COSTA e SOUZA, 2016).

As pesquisas nesse sentido são escassas, uma vez que aproximam a temática em uma dimensão mais ampla ao ensino de ciências, e, em particular no que diz respeito aos primeiros anos do ensino fundamental (FURLANI, 2011; RIBEIRO, 2002). Estas se concentram em sua maioria nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, por haver nas disciplinas de ciências e biologia um lugar legítimo, discursivamente e curricularmente, acerca das questões de sexualidade e relações de gênero (LOURO, 1997; FURLANI, 2011).

O ensino de ciências vem passando por transformações didáticas, educacionais e epistemológicas nos currículos escolares dos anos iniciais, desde sua obrigatoriedade implementada em meados dos anos 1970 (BRASIL, 1997). Dessa forma, um dos grandes desafios parte de uma desconstrução da “cientificidade”, da ênfase do método científico e da formação de cientistas, o que acaba distanciando a ciência e os conhecimentos científicos do cotidiano, da vivência e das diferentes realidades dos estudantes (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011).

Para Barcelos e Jacobucci (2011) e Bonfim (2009), o ensino de ciências ainda se baseia em informações reducionistas e biológicas que ignoram influências e relações com aspectos

sociais, históricos e políticos. As ciências e suas significações devem ser relativizadas e questionadas, pois as questões relativas a identidades sexuais e de gênero “precisam ser problematizadas frente à relação íntima entre epistemologia e poder” (SOUZA e DINIS, 2010).

A perspectiva de uma nova visão sobre essas relações pertencentes ao universo das identidades e orientações pode contribuir para uma resignificação das práticas educativas, principalmente no ensino de ciências, tendo em vista a necessidade da superação de um senso comum pedagógico (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011), baseado em um ensino cujo pressuposto de que a apropriação de conhecimentos ocorre pela transmissão mecânica de informações, acaba desconsiderando as relações culturais e sociais envolventes.

Para que seja possível abordar e discutir gênero e sexualidade, em todas as suas atribuições possíveis no campo educacional, é preciso haver transversalidade entre as áreas de ensino, sendo o ensino de ciências e biologia a ponte nesse diálogo. É necessário, no ensino e na pesquisa em ciências, o reconhecimento de significados e sentidos que sustentam a abordagem de gênero e sexualidade, e incorporem às discussões já existentes sobre o assunto (COELHO e CAMPOS, 2015).

No campo da pesquisa em ensino de ciências, já existem trabalhos que tratam dessa temática, como por exemplo, através do viés metodológico de pesquisa bibliográfica (LEITE, 2018).

2.4 Currículo e Documentos Curriculares

A palavra *curriculum*, que deriva do latim – *currere* – significa curso; caminho (GOODSON, 1995). O currículo, enquanto peça chave nos processos de ensino-aprendizagem, é fundamental no debate atual sobre educação e ensino, e deixou de ser apenas um mero conjunto de disciplinas que constituem um curso de qualquer nível, para significar a total participação da escola no processo formativo da experiência de professores e alunos.

De acordo com Apple (1989), currículo é poder, ideologia e cultura, tendo por premissa básica a construção do conhecimento com vistas à aprendizagem, além de organizar tempos e espaços e sofrer interferências e influências do contexto histórico, cultural, social e temporal a qual está inserido. É, acima de tudo uma questão de vinculações ideológicas e políticas. Os aspectos educacionais atrelados ao currículo sempre fizeram parte da história dos debates de classe, raça, gênero, sexualidade e religião em todo o mundo, além de estar também diretamente envolvido com o caráter econômico, industrial e comercial de muitos países (BASTOS, 2013). Logo, um currículo não é e não deve ser considerado um elemento estático, mas sim, dinâmico e moldável por natureza.

Para Moreira e Silva (2005), o discurso de currículo como artefato social e cultural também é observado. Os autores afirmam que

[...] isso significa que ele (o currículo) é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 2005, p.8).

Os estudos teóricos sobre currículo, dentro das perspectivas pós estruturalistas, surgiram na década de 60 e consistiam no estudo do currículo objetivando a análise de discurso e o desenvolvimento de identidades conforme as práticas sociais. Tais estudos surgiram como forma de colocar em descrédito os currículos nas perspectivas humanistas, tecnicistas e emancipatórias das pedagogias críticas (SILVA, 2007). Os estudos culturais – também inseridos no campo do saber chamado Multiculturalismo, na Educação – surgiram em meados da década de 60, atrelados a diversos movimentos sociais como o feminismo, o movimento negro, o LGBTQ+, políticas de cultura e etc, e priorizavam entender as diversas formações curriculares existentes (SILVA, 2007).

Os currículos podem e devem possuir características múltiplas e aplicabilidade em todo e qualquer contexto. Perrenoud (1999) afirma que um currículo deve se basear em atributos que se articulem em habilidades e competências. Para ele, “competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação” (PERRENOUD, 1999, p.30). Nessa perspectiva, é fundamental diferenciar competência de habilidade. De forma simplificada, a competência orchestra um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, enquanto a habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências.

A discussão a respeito das habilidades e competências nesse contexto tem um viés de grande importância, que é justamente o currículo escolar. O currículo é o campo mais interessante para transformar o processo pedagógico não apenas em um rol de conteúdos, de disciplinas, mas em um todo, preocupado para além destes saberes, muitas vezes, isolados do mundo em que cada aluno e professor vivem. O currículo deve expressar e oportunizar a relação entre a construção do conhecimento e sua reflexão com a realidade.

No que diz respeito a relação da ciência com o currículo, ao longo das últimas décadas uma série de enfoques e questões foram levantadas por pesquisadores e teóricos, com o objetivo de desenvolver um currículo que pudesse abordar a ciência e a tecnologia numa perspectiva que levasse em conta a sociedade. Destaca-se um intenso debate, dentre outros aspectos, acerca da importância de cursos de ciências que promovam valores verdadeiramente humanos, que tenham uma conexão com temas pessoais e sociais e que estabeleçam uma relação entre a explicação científica e a tomada de decisões sobre temas práticos de importância social (LEMKE, 2001; AIKENHEAD, 2005). Neste sentido, caminha a perspectiva de educação científica humanística com enfoque freireano apontada por Santos (2008), a qual destaca a necessidade de incluir aspectos sociocientíficos ao currículo, além de propor uma educação capaz de pensar nas possibilidades humanas e em seus valores, centrada na condição existencial do presente, onde se dão processos de exclusão, dominação e poder. Esses processos atuam diretamente em ações segregacionistas e desiguais, em todos os âmbitos da sociedade.

No âmbito do ensino de ciências e biologia, a abordagem curricular das temáticas de gênero e sexualidade acaba por reduzir-se a critérios epidemiológicos, clínicos, médicos, reprodutivos e biologizantes (LEITE, 2018).

2.4.1 Currículo: Um Breve Histórico das Teorias Curriculares

Até meados da década de 1960, o termo currículo significava a grade de disciplinas e conteúdos a serem trabalhados o que, para muitos, ainda nos dias atuais, é o único sentido possível que essa palavra assume. Nos anos 60 o enfoque para a necessidade de estudar essa temática só surgiu com o movimento NSE (Nova Sociologia da Educação), que buscava ressignificar o conceito de currículo (BASTOS, 2013).

Na década de 1970, as bases paradigmáticas da SC (Sociologia Crítica) começaram a ser fundamentadas e todos aqueles engajados nesse movimento eram chamados de reconceptualistas. O currículo então passa de uma perspectiva de grade conteudista para assumir novos significados sociais, refletindo relações de poder – como hegemonias, controle social e opressão-resistência – e outras questões de cunho essencialista, como: Para quem interessa o currículo? Quem o define? Com qual finalidade? (BASTOS, 2013)

Já na década de 1980, o conceito de currículo sofre outras modificações e passa a refletir um campo de lutas e contradições epistemológicas, sendo apontado como uma ferramenta que absorve e reverbera o que acontece no mundo em diversos níveis (mercadológicos, sociais, econômicos, políticos, educacionais e acadêmicos). Em 1990 acontece então um extrapolação da discussão de currículo para outras grandes áreas do conhecimento humano, majoritariamente na área das Ciências Humanas e Ciências Sociais. O currículo assume uma perspectiva de prática e construção social, além de refletir também aspectos culturais e históricos da construção do conhecimento. A motivação passa então a ser a busca pela construção da autonomia em sala de aula, com diálogos coletivos, reflexões críticas e intercâmbio constante de conhecimento, pontos de vista e saberes de mundo.

Michael Apple (1982, 1986, 1989) disserta sobre currículo de uma maneira intensamente neomarxista, reafirmando que não há espaço para neutralidade político-ideológica na esfera de sua discussão. O teórico, em seus trabalhos, cita as segregações e resistências existentes e as mazelas problemáticas da realidade escolar (onde crianças são analfabetas funcionais, professores são mal formados/mal pagos/não qualificados e não dispunham de boa estrutura para o desempenho de suas funções). Ele joga luz ao pensamento de uma proposta curricular que seja emancipatória aos indivíduos e que promova autonomia para agir, ser e estar. Para o autor, currículo está diretamente relacionado a ideologia e poder, ambos exercendo influência na atuação da escola em reforçar o *status quo* de distribuição de poder econômico e cultural existente.

Henry Giroux (1983, 1986, 1987, 1997) também traz reflexões críticas acerca da temática cultural inerentemente vinculada ao currículo. Por possuir raízes teóricas na Escola Crítica, Giroux foi o criador do movimento pioneiro chamado de “Paradigma Emancipatório”. Para ele, o homem habita o mundo, com o mundo para atingir o objetivo único de mudança, de transformação social. Assim como Apple, e até mesmo Paulo Freire, os temas opressão x resistência, autonomia e emancipação estão largamente presentes em seus discursos e ensaios teóricos. Giroux articula sua preocupação com o currículo oculto e as vertentes teóricas educacionais, enfatizando a importância da difusão ideológica transmitida na escola assim como a necessidade de uma profunda reforma educacional, que fuja dos parâmetros tecnicista e mecanicista e aproxime dos alunos a consciência de coletividade social. Para o autor

as escolas públicas precisam ser organizadas em torno de uma visão que aprecie não o que é, mas o que poderia ser, uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas. Este é um apelo por instituições públicas que afirmem nossa fé na possibilidade que pessoas como professores e administradores corram riscos e empenhem-se para enriquecer a vida. Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa (GIROUX, 1997, p. 41)

Os autores explicitados até então tem por característica unificadora, uma visão crítica, reflexiva e de inquietude perante aos moldes tradicionais e pré-determinados de currículo, extrapolando a discussão para além de uma área singular do conhecimento: os postulados, teoricamente, abraçam a todas as áreas.

2.4.2 Currículo: Um Breve Histórico do Currículo de Ciências no Brasil

A ciência moderna – da forma como a concebemos atualmente – teve sua origem no final do século XVI e início do século XVII, consolidando-se como um modelo de produção científica que perdura até os dias atuais. Conforme Canavarro (1999), a inserção do ensino de ciências na escola aconteceu no momento em que o sistema educacional focava-se principalmente no estudo das línguas clássicas e da matemática, ainda remontando o modelo escolástico presente durante a Idade Média.

Durante o período colonial da educação brasileira, o currículo era caracterizado pela predominância quase absoluta das primeiras letras, música e orações, além de escassas iniciativas de introdução de um princípio de ensino de ciências naturais. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, houve o início de uma efervescência cultural e científica: diversas escolas e instituições cujos currículos apresentavam noções de ciências naturais, foram fundadas (SILVA e PEREIRA, 2011).

Durante a era do Brasil Imperial, o ensino em três níveis – primário, secundário e superior – foi implementado, com o destaque para a criação do Colégio Pedro II, em 1838, que apresentava um caráter científico basicamente expositivo. Ao longo da era imperial no país, ocorreram diversas reformas curriculares que oscilaram entre a ênfase numa formação mais literária dos alunos em detrimento da formação científica – e vice versa. Tais oscilações ocorriam devido às disputas de ideários ideológicos positivistas *versus* os ideários humanistas, resquício ainda da herança jesuítica colonial (GHIRALDELLI, 2009).

Já no Brasil República, algumas propostas e reformas pontuais em relação ao currículo de ciências foram transcorrendo, como a Reforma Benjamin Constant, de 1891, que consistiu em tentar a modificação do currículo acadêmico de fundo humanístico por um currículo conteudista, enciclopédico. Ao longo das décadas engatinhantes do Brasil República, com o estabelecimento estruturado do ensino fundamental e do então chamado de ensino complementar, o currículo passou a assumir um caráter mais equilibrado no oferecimento das matérias “humanísticas” e científicas, embora ainda houvesse um predomínio maior das humanísticas. Ainda assim, estudos científicos foram surgindo através da estruturação das ciências naturais (previstas na 1ª e 2ª séries) e física, química e história natural (a “biologia” como cunhada antigamente) nas três últimas séries (ROMANELLI, 2007). Finalmente, o currículo de Ciências Naturais apresentava uma organização estruturada de conceitos e definições encadeadas logicamente através do caráter de investigação científica.

Somente a partir da década de 1950 o ensino de ciências passou a incorporar mais significativamente o currículo escolar. Tal fenômeno explica-se pelo processo de industrialização pelo qual passou o Brasil e por, em consequência disso, a utilização em larga escala de tecnologias nos meios de produção que implementou uma formação básica em ciências, além da clássica formação profissional. No país, a demanda de estudos e pesquisas em nome do progresso científico e do impulsionamento de tecnologias de origem nacional, criou uma necessidade de surgimento de perfis estudantis mais aptos e competitivos. A Lei 4024 de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, refletiu o ímpeto da época, ampliando a presença e ação das ciências no currículo escolar que passaram a estar presentes desde o primeiro ano do curso ginasial.

Durante a década de 1960, com o regime militar, a implementação de projetos com ênfase no método científico foi observada. A partir disso, foram introduzidos os Centros de Treinamento de Ensino de Ciências no Brasil, visando o desenvolvimento de projetos que tinham como objetivo uma ação mais direta e difusa nas escolas do país (CHASSOT, 2004).

Na década de 1970, o ensino de ciências passou a ser considerado um importante componente na preparação de mão de obra qualificada, conforme previa a Lei 5692/7, elaborada durante o governo militar. Assim, a disciplina de ciências passou a ter o caráter de obrigatoriedade nas oito séries do primeiro grau. Essa mesma lei ditava também, por definitivo, a denominação de ciências físicas e biológicas, adotadas no ensino médio. Krasilchik (2000) afirma que essas disciplinas passaram então a exercer função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico no dia a dia da escola.

A partir da década de 1980, pesquisas no campo educacional que enfatizavam a necessidade de uma sociedade mais democrática, bem como de qualidade para o ensino de ciências, sofreram um crescimento exponencial.

Os currículos atuais centram-se através da perspectiva pós-crítica, onde os processos de aprendizagem sejam socialmente relevantes, contextualizados e problematizadores, e que busquem refletir, coletivamente, temas, questões e problemáticas reais e a busca por possíveis soluções (SILVA e PEREIRA, 2011). É importante considerar as influências sociais, políticas e econômicas os quais estão sujeitos não apenas o currículo mas também os cientistas e seus trabalhos de pesquisa científica. Logo, fatores sociais influenciam no que as ciências devem investigar, ditando quando, como e por onde fazê-lo.

2.4.3 Documentos Curriculares: os Parâmetros Curriculares Nacionais

As discussões e debates acerca da educação, no cenário atual sociopolítico do país, são caracterizadas – dentre outras frentes – pela tentativa de definição e categorização do que é conhecimento, assim como sua relevância e como é produzido, disseminado e adquirido através dos processos de ensino-aprendizagem (SEVERINO e BAUER, 2016). Cabe ressaltar que os documentos curriculares não se propõem a ditar os currículos particulares de cada escola e instituição de ensino, mas sim servir de guia para a organização desses mesmos currículos que devem possuir como pano de fundo a formação crítica dos indivíduos através de uma oferta de educação de qualidade (GONTIJO, 2015).

De acordo com Goodson (1997), o processo de seleção, elaboração, desenvolvimento e adaptação de um currículo não deve jamais ser visto de maneira imparcial e neutra. Sua dimensão social a qual é criado faz com que o currículo tenha efeitos incluídos, excluídos, legitimadores e deslegitimadores de grupos e ideais.

Na segunda metade da década de 1990 – período de grande insurgência de reformas educacionais – o governo produziu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma solução a longo prazo para alguns dos problemas educacionais brasileiros, uma vez essas diretrizes já estavam previstas na Constituição de 1988 e engatinhando gradativamente (CÉSAR, 2009). Os PCN são definidos então, em 1997, para as quatro primeiras séries do EF I. Nessa versão, o documento não esclarece quais os conteúdos que deverão ser abordados em sala, mesmo que o material apresente tópicos indicadores para esses conteúdos (COELHO e BELCHIOR, 2017). Ainda sim, conforme o próprio MEC descreve no documento, o mesmo foi elaborado a partir de um trabalho conjunto com educadores, sendo pautado em competências básicas para a inserção do jovem na vida adulta (BRASIL, 1997).

Conforme descreve Silva (1995), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - documento elaborado na segunda metade da década de 1990 – configuram uma das ferramentas do Estado na sua busca por coesão e ordem, direcionando a uniformização do currículo nacional pela implementação de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica. Essa motivação tem sido um dos principais focos recorrentes na história das políticas públicas de educação no Brasil (GALIAN, 2014). Esse documento, que apresenta uma estruturação baseada nas chamadas competências e habilidades, foi baseado e importado do modelo proposto por Perrenoud, que trabalhava essas competências e habilidades articuladas aos diversos temas do ensino.

A primeira versão preliminar do documento foi elaborada em 1995 por um grupo de professores e especialistas convocados pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC) e encaminhada para ser analisada e validada por especialistas de universidades e de secretarias de educação, tanto municipais quanto estaduais. Após esse trâmite inicial, uma nova versão do documento foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com professores, educadores e especialistas para, finalmente, em setembro do mesmo ano, ser apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovada. Fernando Henrique Cardoso anunciou à época que todos os professores receberiam esse material produzido para o Ensino Fundamental I, sendo o referente ao Ensino Fundamental II disponibilizado em menos de um ano depois.

Em relação ao documento em si, na introdução dos PCN para o EF podem ser encontradas as propostas básicas que nortearam a concepção, desenvolvimento e implementação desse documento curricular. Dentre várias premissas, propostas e indicações os PCN possuem “a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas escolas, mas pais, governo e sociedade” (BRASIL, 1998, p. 9). Além disso, o documento também esclarece a “importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes” (BRASIL, 1998, p. 9). Essa abordagem dos PCN reflete um começo de preocupação curricular, no país, com questões culturais de cunho identitário e transversalizado, além de relacionar a função atribuída à aquisição do conhecimento socialmente valorizado para a formação de indivíduos submetidos ao processo de escolarização (GALIAN, 2014). No documento fica claro que

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 2000, p. 15).

Tais trechos deixam clara a preocupação em propor, mesmo que tangencialmente, discussões acerca dos aspectos subjetivos da formação e do desenvolvimento dos indivíduos. Nessa perspectiva mostrada, os PCNEM apontam algumas diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular que foram elaboradas para estabelecer algumas premissas como eixos

estruturais da educação na sociedade, como: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser (BRASIL, 2000).

Sobre os temas transversais, Barreto (2012) afirma que os mesmos são originados de temas demarcados em nossa sociedade, e cabe ao currículo na sua essência, dar visibilidade e representatividade, além de um ambiente propício para o seu debate. A autora afirma então que

Cria-se, assim, em âmbito nacional, um espaço para abordar mais amplamente, nos sistemas de ensino, questões como as suscitadas pela diversidade cultural, gênero e sexualidade, meio ambiente e outras, o que enseja o desenvolvimento de estudos, a produção de materiais para serem utilizados na educação básica sobre esses temas e a promoção de cursos de formação docente (BARRETO, 2012, p. 741).

Assim, a seção Temas Transversais é responsável, em tese, pela abordagem de conteúdos e conceitos não necessariamente disciplinares e conteudistas, mas extremamente relevantes para o desenvolvimento discente em seus aspectos pessoal, profissional, amoroso, sexual e outros.

Também vale destacar a concepção de ensino e aprendizagem assumida, ressaltando-se a escolha por referenciais que valorizam a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento por parte dos alunos – segundo consta no texto introdutório, tais referenciais teóricos são os ligados às teorias de Piaget, Vygotsky e outros teóricos construtivistas.

Ainda que o propósito prioritário dos PCN seja, de certa forma, a unificação de temas, assuntos e objetivos, é necessário frisar que o processo de delineamento de uma proposta curricular é invariavelmente marcado por contradições, resistências, relações de poder e disputas movidas por interesses dos mais diversos. Ao discorrer sobre os PCN, Santos (2002) esclarece que um currículo, ainda que desenvolvido por pessoas que compartilhem das mesmas ideias representa sempre um consenso de alguma forma precário em torno de alguns outros postulados.

2.4.4 Documentos Curriculares: a Base Nacional Comum Curricular

Projeções acerca de um documento que servisse como um guia curricular unificador e definitivo existem desde o final da década de 1990. Nos PCNEM (BRASIL, 2000), por exemplo, aparece o termo “Base Nacional Comum”, como um movimento de unificação dos conteúdos de forma mandatória. De acordo com o documento, é no contexto da Educação Básica que a Lei nº 9.394/96 determina a elaboração dos currículos para o EF e o EM, com a criação de uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia.

O MEC apresentou publicamente, em 16 de setembro de 2015, a proposta inicial da BNCC, que pretendia nortear o currículo do ensino básico brasileiro, ancorada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Esse documento apresentava os conteúdos para todas as áreas curriculares da linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas nos segmentos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, assim como orientações para a prática da educação especial. O documento foi aberto para consulta pública pelo MEC naquele mesmo ano de 2015. A BNCC pretendia estabelecer 60% dos conteúdos necessários a serem desenvolvidos na Educação Básica, deixando os outros 40% para serem determinados regionalmente conforme as demandas sociais de cada lugar e considerando as propostas, escolhas e justificativas de cada microssistema educacional (TONEGUTTI, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular já estava prevista na LDB de 1996. O processo de construção do documento de fato só teve sua primeira versão desenvolvida e coordenada de fato por pesquisadores, educadores e profissionais da educação escolhidos durante o Governo Dilma, baseado em discussões iniciais oriundas de países que tinham como modelo, por exemplo, a NGSS (Next Generation Science Standards) originada nos EUA. Esse modelo possuía apenas a descrição para disciplinas de Matemática e Língua Inglesa (FALSIA, 2018).

Dentre alguns dos nomes levantados para o encabeçamento dessa primeira etapa de desenvolvimento da BNCC, estava o Prof. Dr. Luis Carlos de Menezes, pesquisador do Instituto de Física da Universidade de São Paulo, o qual também coordenou participando da elaboração dos PCN. Na BNCC, em vez de uma estruturação baseada em competências e habilidades a serem desenvolvidas, passa-se a trabalhar com os chamados “objetos de aprendizagem”.

Para o desenvolvimento da segunda versão do documento foram estabelecidos grupos de discussão organizados por eixos temáticos onde cada grupo era constituído por um

coordenador, três especialistas pesquisadores da área de currículo e ensino-aprendizagem, provenientes de IES, e três professores da educação básica. Além disso, diversos outros especialistas colaboraram na etapa de leitura e sugestão do documento.

Após a estruturação dos tópicos de conteúdo, a BNCC foi aberta para consulta pública, obtendo a contribuição de doze milhões de sugestões da sociedade civil como um todo (e devidamente registradas em plataforma eletrônica). Ao final do processo de elaboração, essa segunda versão divulgada pelo MEC foi lançada em 2015, exatamente um dia antes do golpe de impeachment sofrido pela presidenta Dilma Rousseff. Na época era possível perceber as motivações políticas claras de que toda a premissa e proposta do documento seria alterada no governo de Michel Temer que estava por vir. Em maio de 2016 foi lançada uma “nova segunda versão”, incorporando dados, informações e modificações à anterior. Após uma nova formulação com a participação de nove mil professores e educadores, em seminários realizados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a versão final da BNCC foi entregue em meados de 2017 e aprovada pelo CNE em dezembro do mesmo ano. Após a elaboração da terceira chamada, pelo MEC, a mesma entrou em vigor no ano corrente de 2019.

Em relação a sua estrutura e organização, o documento subdivide-se nas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, esclarecendo que as aprendizagens se encontram organizadas em cada uma dessas três etapas (Figuras 1), além de explicar a composição dos códigos alfanuméricos criados para a identificação de tais aprendizagens.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A abordagem utilizada para a etapa metodológica deste trabalho foi a da pesquisa quali-quantitativa. Nesse tipo de abordagem os princípios qualitativos e quantitativos são empregados simultaneamente de modo que se obtenha uma compreensão mais ampla do tema do objeto estudados. Minayo e Sanches (2009, p. 247) afirmam que

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória [...] é de se desejar que a relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. (MINAYO e SANCHES, 2009, p. 247)

A pesquisa qualitativa está intrinsecamente relacionada ao levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, em compreender e interpretar determinados comportamentos, a opinião e as expectativas dos indivíduos de uma população. Segundo Minayo (2009), essa abordagem se configura por responder a questões muito particulares e trabalha com a dimensão dos sujeitos, significados, motivos, aspirações, características, valores e atitudes.

Ludke e André (2013) apontam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e possui uma análise altamente descritiva dos dados coletados por esse tipo de abordagem, buscando explicar fenômenos sociais e eventos imbuídos de teor subjetivo, presente em grande escala nas Ciências Sociais. A subjetividade é um aspecto extremamente importante para a configuração de uma análise qualitativa. De acordo com Godoy (1995), a abordagem qualitativa possui três possíveis esferas de ação: a etnografia, os estudos de caso e a pesquisa documental. Esta última, a abordagem qualitativa empregada neste trabalho.

A pesquisa quantitativa, em contrapartida, prioriza apontar numericamente a frequência e a intensidade dos dados. As formas de coleta de dados de uma pesquisa quantitativa seguem um padrão objetivo, claro e direto e sua análise recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, centrando-se na objetividade como foco de pesquisa (FONSECA 2002, p. 20).

3.1 Pesquisa Documental

Pesquisas documentais possuem como fonte direta textos, documentos e conteúdos que ainda não foram submetidos à nenhum tratamento analítico ou investigativo, do tipo bibliográfico, por parte do pesquisador em questão (SEVERINO, 2007). De acordo com Corsetti (2006), o ponto de partida de qualquer pesquisa documental não é o documento analisado em si, mas sim as motivações e questionamentos da pesquisa e a possibilidade de conflito entre as diferentes fontes, para que seja possível fazer uma leitura crítica do documento. Essa leitura deve possibilitar a interpretação não somente literal dos conteúdos, mas também contextualizada com os aspectos sociais e temporais vinculados a sua criação (SÁ-SILVA et al., 2009).

Sá-Silva e colaboradores (2009) pontuam que, para iniciar uma análise documental, recomenda-se: localizar textos pertinentes, com credibilidade e representatividade; avaliar o contexto histórico-temporal em que foi produzido; conhecer o universo sociopolítico de quem o elaborou e para quem se destina; e conhecer preliminarmente a identidade da pessoa/das pessoas e os motivos que a levou/as levaram a formular tal documento.

Os documentos escolhidos para a análise contemplam – teoricamente – os temas abordados (ou não) em sala de aula pelas escolas públicas e privadas como elementos norteadores de conteúdo, sendo relevante entender o contexto e as formas pelas quais são abordadas as questões de Gênero e Sexualidade no âmbito das Ciências. Os documentos que foram selecionados e analisados para a composição metodológica deste trabalho foram: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF – Volumes Ciências da Natureza; Apresentação aos Temas Transversais, e Temas Transversais); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (chamados de PCN+) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A obtenção dos documentos curriculares foi feita a partir de pesquisa nas bases de dados originais da internet em formato PDF e baixados para posterior análise. Após a obtenção dos documentos, foi realizada uma leitura flutuante com base nos descritores pré-estabelecidos para a busca, sendo eles: “gênero” e “sex”. A escolha pelo descritor “sex” foi utilizada para ampliar o escopo de análise, uma vez que o radical sex- pode abranger termos e palavras além de “sexualidade” (um dos temas chaves da pesquisa), mas também “sexo”, “sexual” e outros.

Essa ampliação do escopo de pesquisa traz uma maior informação acerca dos sentidos, concepções e representações do descritos nos documentos avaliados.

Conforme Bardin (2011), essa leitura flutuante pode trazer questões e hipóteses através de uma análise intuitiva. O autor afirma ainda que esse tipo de metodologia de leitura promove um estabelecimento de primeiro contato com o texto em questão, permitindo absorver-se as impressões e orientações textuais, para que após possa de fato haver uma imersão maior na leitura. Após o estabelecimento dos descritores, foi realizada uma busca dos mesmos nos textos dos documentos curriculares selecionados e então, a articulação dos resultados e discussões sobre eles.

3.1.1 Análise de Conteúdo

O *corpus* de análise delimitado foi os documentos curriculares nacionais em vigência no país. O dados coletados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma análise de significados que se ocupa de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação e tem como finalidade agrupar as informações conferindo sentido e permitindo a dedução de certos dados (SANTOS, 2012).

Bardin (2011) esclarece que essa técnica tem o intuito de descrever objetivamente, sistematicamente e quantitativamente o conteúdo expresso de uma determinada maneira. Dentre os procedimentos metodológicos de uma análise de conteúdo usualmente segue-se a seguinte ordem: categorização, inferência, descrição e interpretação. Tais procedimentos não precisam ocorrer necessariamente de forma sequencial.

É importante destacar que para se categorizar e classificar é necessário que as categorias e classes sejam homogêneas e selecionadas a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização. No que se refere à interpretação, a partir das inferências torna-se possível discutir os resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla. A partir desse procedimento procura-se atribuir um grau de significação e entendimento mais amplos aos conteúdos analisados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN se encontram disponíveis no portal online do MEC, segmentados e divididos por área ou por temas transdisciplinares dentro de cada segmento de ensino (no caso, EF e EM). Os volumes disponíveis para ambos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são os seguintes:

- PCNEF: Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries)

Os PCNEF se estruturam nos seguintes volumes:

- Volume 01: Introdução aos PCN
- Volume 02: Língua Portuguesa
- Volume 03: Matemática
- Volume 04: Ciências Naturais
- Volume 05: Geografia
- Volume 06: História
- Volume 07: Arte
- Volume 08: Educação Física
- Volume 09: Língua Estrangeira
- Volume 10.1: Temas Transversais – Apresentação
- Volume 10.2: Temas Transversais – Pluralidade Cultural
- Volume 10.3: Temas Transversais – Meio Ambiente
- Volume 10.4: Temas Transversais – Saúde
- Volume 10.5: Temas Transversais – Orientação Sexual

- PCNEM: Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos do ensino médio)

Em relação aos PCNEM, a estruturação do documento não segue mais uma ordenação baseada em volumes, mas sim em blocos de grandes áreas em comum, que são:

- Bases Legais (PCN)
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN)
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN)
- Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN)
- *National Curriculum Parameters Secondary Education* (resumo)
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN+)
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+)

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), foram avaliados os documentos “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, e as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN+).

4.1.1 Descritor “GÊNERO”

4.1.1.1 PCNEF: Volume 04 – Ciências Naturais

Ao realizar a busca com o descritor “gênero”, nesse volume do documento, quatro resultados foram observados. O primeiro resultado é visto na página 51, onde se apresenta pela primeira o termo no subitem “Temas transversais e Ciências Naturais” com a seguinte sugestão:

a proposta de trabalhar questões de relevância social na perspectiva transversal aponta para compromisso a ser partilhado por professores de todas as áreas, uma vez que é preciso enfrentar os constantes desafios de uma sociedade, que se transforma e exige continuamente dos cidadãos a tomada de decisões, em meio a uma complexidade social crescente. Uma vez que o conhecimento não se desenvolve à margem de variáveis afetivas e sociais, a capacidade de reflexão crítica é forjada durante o processo de ensino e aprendizagem, ao lado da convivência social (BRASIL, 1998, p. 50).

Em relação ao segundo resultado com o descritor “gênero”, seu surgimento aparece presente em um parágrafo que disserta sobre a corporificação dos sujeitos para concepções

além da dimensão biológica, mostrando uma preocupação em não binarizar/biologizar por completo as manifestações dos gêneros (e, de certa forma, das sexualidades também). Nesse trecho, os contextos socioculturais são mencionados para a compreensão do conhecimento de corpo para além da dimensão biológica:

O conhecimento do corpo transcende sua dimensão biológica. No corpo estão inscritas a história de vida, a cultura, os desejos e as aprendizagens do indivíduo. Esta concepção, colocada por Orientação Sexual, também norteia o eixo temático “Ser Humano e Saúde” que, a cada ciclo, estabelece alcances para a discussão do corpo, da sexualidade humana e das questões de **gênero** (BRASIL, 1998, p. 51).

O terceiro resultado com a busca do referido descrito aparece no subciclo “Ser Humano e Saúde”, inserido na expressão “identidade de gênero”. Ao relacionar as ideias expostas com os conteúdos de reprodução humana e explicitando o caráter das várias dimensões que pode se ter sobre o corpo humano, o documento pontua ser importante a abordagem dessa temática pelo professor, acerca das questões de foro íntimo as quais os alunos adolescentes e jovens passam durante esse momento da vida.

Ao trabalhar sobre reprodução e sexualidade, é essencial que o professor reconheça as dúvidas dos estudantes, as representações que eles já fazem sobre os sistemas reprodutores humanos masculino e feminino e aspectos psicológicos envolvidos por intermédio do que falam, escrevem ou desenham. As discussões sobre as emoções envolvidas na sexualidade, como os sentimentos de amor, amizade, confiança, auto-estima, desejo e prazer são importantes, se não tiverem como objetivo a prescrição de normas de conduta ou a moralização do discurso, mas sim a circulação de ideias e opiniões, baseada no respeito mútuo. Uma abordagem ampliada sobre as relações entre as pessoas e a formação da identidade de **gênero**, entre outros aspectos de interesse, encontra-se em Orientação Sexual (BRASIL, 1998, p. 77).

Ao lançar mão do termo “identidade de gênero”, o documento aponta uma possibilidade de se trabalhar o conceito de gênero através de uma abordagem pluralizada e diversificada desse complexo espectro de identidade.

O último aparecimento do descritor “gênero” no volume de ciências naturais aparece no subitem “Normas de segurança em atividades experimentais”, com o significado de similaridade/semelhança a algo já existente, descartando o conceito do espectro pós-estruturalista do termo.

Ao lidar com textos impressos, é importante que as lâmpadas, soquetes e demais elementos estejam retratados como componentes característicos de lanternas e

aparelhos do **gênero**, deixando explícito que não devem ser realizadas improvisações com elementos de maior tensão (BRASIL, 1998, p. 125).

4.1.1.2 PCNEF: Volume 10.1 – Temas Transversais – Apresentação

O documento esclarece em sua introdução que possui o objetivo de conduzir a reflexões e discussões acerca de temas que não estejam incluídos de forma sistematizada nos “conteúdos curriculares tradicionais”, o que explica a transversalidade desses temas. Além disso, nesse volume, preconiza-se que essas discussões de temas transversais devem envolver técnicos, professores, equipes pedagógicas e responsáveis pelos alunos, além de desenvolver o conceito de sexualidade a ser trabalhado ao longo do documento:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p. 287).

A busca com o descritor “gênero”, na apresentação introdutória dos temas transversais, apontou três ocorrências. A primeira, logo no sumário, aparece presente na 2ª Parte do documento intitulada “Conteúdos de Orientação Sexual para terceiro e quarto ciclos”, num subitem próprio intitulado “Relações de Gênero”.

A segunda ocorrência se encontra logo na “Introdução” do documento, que elenca os princípios que devem orientar a educação escolar, dentre eles:

- Igualdade de direitos

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de **gênero**, etárias, religiosas, etc) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada (BRASIL, 1998, p. 21)

Nessa parte a palavra vem envolta num contexto de promoção da igualdade de direitos, positivamente mostrando ao aluno que é dever de todos o respeito mútuo independente do recorte identitário que se faça.

A terceira ocorrência é vista no subitem “A transversalidade”, que desenvolve as motivações da criação dessa parte do documento, especificamente no que toca às questões socioculturais e cotidianas dos alunos. Por serem questões de cunho mais social, os Temas Transversais possuem uma natureza teórica diferente das áreas curriculares convencionais. De acordo com o documento,

Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26)

O trecho específico onde foi encontrado o descritor “gênero” disserta sobre a relação que as áreas convencionais/tradicionais do currículo de ciências e as questões referentes aos temas transversais devem ter: coesividade e integralização, de forma que os conteúdos transversais sejam eficazmente contemplados sem ordem de prioridade ou hierarquização.

[...] o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de **gênero** (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética) (BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, o trecho exposto expõe que o estudo do corpo humano enquanto componente curricular deve promover compreensões acerca das diferenças entre os gêneros de uma forma que não seja reduzida a apenas diferenças biológicas, mas sim levando em consideração a ética e o respeito e tolerância à diversidade.

4.1.1.3 PCNEF: Volume 10.5 – Temas Transversais – Orientação Sexual

Este volume dos PCNEF, que trata especificamente de temas voltados para a orientação sexual, apresentou um quantitativo maior de resultados com o descritor “gênero” (18 respostas). Sem sombra de dúvidas, esse volume do documento é o diferencial substancial nas discussões dessa pesquisa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem que o cotidiano escolar e os espaços de ensino estão preenchidos pelos questionamentos que permeiam gênero e sexualidade (REIS e RIBEIRO, 2005) e que a escola existe como um local privilegiado para a tratativa de políticas públicas relacionadas às formas de construção e manifestação das identidades de gênero, sexuais e culturais (FURLANI, 2007).

No item “2º parte” são estruturados os tópicos “Orientação Sexual para terceiro e quarto ciclos”, “Critérios de Seleção”, “Blocos de Conteúdos”, “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de Gênero”, “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids” e o trabalho com orientação sexual em espaço específico.

Ao longo da leitura flutuante com o descritor, as concepções percebidas são diversas, como o tópicos referentes às questões de gênero (igualdade “homem x mulher”).

[...] Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de **gênero**. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança (BRASIL, 1998, p. 81).

A opressão estrutural e naturalizada de mulheres em detrimento dos homens e do papel social esperado e atribuído a ambos os gêneros, de forma secular.

Em relação às questões de **gênero**, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos (BRASIL, 1998, p. 84).

É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de **gênero**, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução (BRASIL, 1998, p. 87).

A percepção de corpos como matriz identitária dos gênero e das sexualidades e a relação desses conceitos com a promoção da saúde.

A partir dos critérios descritos, os conteúdos foram organizados em três blocos:

- Corpo: matriz da sexualidade.
- Relações de **gênero**.
- Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (BRASIL, 1998, p. 95)

O conceito historicamente essencialista de gênero como forma de construção social.

Desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. O conceito de **gênero** diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos (BRASIL, 1998, p. 98).

[...] Enquanto sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de **gênero** toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares (BRASIL, 1998, p. 99).

A mitigação de preconceitos e autoritarismos naturalizados nas relações opressivas de gênero.

Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas ao **gênero** (BRASIL, 1998, p. 99).

A discussão sobre relações de **gênero** tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de **gênero** (BRASIL, 1998, p. 99).

O papel substancial do professor na abordagem dessas questões em sala de aula, com o devidos recortes de idade e segmento escolar, para a promoção do senso crítico em alunos no que diz respeito à convivência uns com os outros e consigo mesmos.

Ao observar o comportamento diferenciado dos alunos dos primeiros ciclos, veem-se inúmeras situações que dizem respeito à questão dos gêneros. [...] A abordagem das relações de **gênero** com as crianças dessas faixas etárias, convém esclarecer, é uma tarefa delicada. [...] Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao **gênero** (BRASIL, 1998, p. 99).

Assim, é possível observar que as abordagens tidas para o descritor variam de intensidade, contexto, espectro, forma, viés e perspectiva, dentro de um mesmo documento curricular.

4.1.1.4 PCNEM: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

A busca com o descritor “gênero”, nesse volume dos PCNEM, não apresentou resultado no que diz respeito às áreas de ciências e biologia. De forma contrária aos resultados obtidos nas análises dos PCNEF, a ausência de resultados com a busca do descritor, para este segmento do ensino – onde, teoricamente, esperaria-se que houvesse uma abordagem mais enfatizada e direcionada por conta da idade dos alunos que encontram-se na fase de ensino médio – aponta a negligência com o qual as temáticas que envolvem questões de gênero são tratadas nesse documento especificamente.

Sabendo que o documento se propõe a apresentar diretrizes e valores socialmente predominantes, a ausência do descritores aponta uma direção preocupante no que diz respeito à orientações metodológicas para o desenvolvimento de, por exemplo, critérios de avaliação e construção de abordagens de conteúdo específicas que deveriam constar no documento.

Moizés e Bueno (2010) afirmam ser de responsabilidade do professor de ciências e biologia orientar, na medida do possível e do que lhe cabe no exercício da profissão, a naturalização de questões como gênero e sexualidade ao deixar o aluno confortável no tocante a essas questões; ao fornecer material didático apropriado e desmistificar crenças populares, preconceitos construções inadequadas, sendo sempre essas abordagens encabeçadas por profissionais de confiança, com respeito, ética e responsabilidade. Tal autonomia do professor é delimitada e, muitas vezes, cerceada pela instituição de ensino que o rege, assim como encontra, no projeto político pedagógico da escola, uma âncora que pode auxiliar na fomentação dessas discussões.

Muitos pesquisadores da área de gênero mostram um posicionamento de rejeição aos PCNs, criticando o enfoque priorizado da sexualidade em detrimento do gênero, assim como na leitura biologizante do tema, o que vem sendo intensivamente questionado (SILVA, 2007). A proposta neste sentido tenderia a reduzir o problema e colaborar para reforçar a diferença entre meninos e meninas com base no enfoque biológico, justificado genitalmente/geneticamente e essencializando comportamentos por meio de um discurso

naturalizante dessas diferenças que no fim das contas só reforçam e enfatizam opressões e preconceitos (SILVA, 2007).

4.1.1.5 PCN+: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN +), referentes às ciências da natureza e matemática, constituem um material complementar de apoio aos tradicionais PCNEM. Com a proposta de promover um ensino que possua compatibilidades com as novas pretensões educativas, assim como ampliar as diretrizes já contidas nos PCNEM com elementos que antes não estavam presentes, os PCN+ dedicados às Ciências da Natureza buscaram trazer elementos úteis para o professor na definição de conteúdos e de alternativas metodológicas de ensino dos mesmos.

A busca com o descritor “gênero” neste documento apresentou três resultados. O primeiro e o segundo resultados, inclusos no subitem “A articulação entre as áreas” – que disserta sobre a integração coesiva de assuntos e disciplinas para um aprendizado mais completo, efetivo e substancial – mostram a concepção adotada pela palavra “gênero” como não sendo a concebida ao longo deste presente trabalho, pelo autor, mas sim na concepção das línguas e literaturas (gênero literários, narrativos, descritivos etc).

O último resultado observado com o descritor em questão aparece na seção intitulada “Biologia”, no documento. Como gancho introdutório, o documento tece algumas críticas acerca da forma como o currículo pouco dialoga, nos moldes tidos atualmente, com a realidade prática e cotidiana dos estudantes no que diz respeito às competências e habilidades que eles deveriam adquirir na etapa do ensino médio:

[...] o ensino das disciplinas científicas se reorienta para uma prática pedagógica que procura desenvolver nos alunos competências e habilidades. Mas o que significam as competências? Como traduzí-las na prática do ensino das disciplinas, no caso da Biologia? Tradicionalmente, o ensino da Biologia tem sido organizado em torno das várias ciências da vida – Citologia, Genética, Evolução, Ecologia, Zoologia, Botânica e Fisiologia -, e as situações de aprendizagem, não raramente enfatizam apenas a compreensão dessas ciências, de sua lógica interna, de seu instrumental analítico de suas linguagens e conceitos, de seus métodos de trabalho, perdendo de vista o entendimento dos fenômenos biológicos propriamente ditos e as viências práticas desses conhecimentos. Nessas circunstâncias, a ciência é pouco utilizada como instrumento para interpretar a realidade ou para nela intervir e os conhecimentos científicos acabam sendo abordados de modo descontextualizado (BRASIL, 2002, p. 32).

Na parte especificamente à seção “Biologia”, encontra-se “As competências em Biologia”, que disserta sobre as competências a serem adquiridas através da disciplina. É aí que é observada a última ocorrência do descritor “gênero”, na sub-seção “Discussão e argumentação de temas de interesse de ciência e tecnologia. Na análise, argumentação e posicionamento crítico em relação a temas de ciência e tecnologia, a competência a ser adquirida é

Analisar de que maneira textos didáticos, revistas, jornais, programas de tevê e rádio tratam questões relativas à sexualidade como as questões de **gênero**, as expressões da sexualidade, as relações amorosas entre jovens, as doenças sexualmente transmissíveis, distinguindo um posicionamento isento, bem fundamentado do ponto de vista científico, da simples especulação, do puro preconceito ou de tabus (BRASIL, 2002, p. 38).

No trecho, é clara a intenção do documento de promover o desenvolvimento de um raciocínio criticamente ativo em relação à propagação de conhecimentos culturais veiculados pelas plataformas informativas e midiáticas, em relação a preconceitos, tabus e intolerâncias provenientes da ignorância e do desconhecimento.

4.1.2 Descritor “SEXUALIDADE”

4.1.2.1 PCNEF: Volume 04 – Ciências Naturais

A busca com o descritor “sexualidade” feita no volume 4 dos PCNEF apontou doze ocorrências. A primeira delas, no subitem “Ciências Naturais e cidadania”, esclarece a importância da perspectiva curricular das ciências naturais no trato com questões sociais e cívicas, trazendo um viés de busca pela igualdade de direitos e mitigação de preconceitos de qualquer ordem – especificamente, aqui, de cunho da sexualidade:

[...] Deve poder ainda (o aluno) perceber a vida humana, seu próprio corpo como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo, pois tanto a herança biológica quanto as condições culturais, sociais e afetivas refletem-se no corpo. Nessa perspectiva, a área de Ciências Naturais pode contribuir para a percepção da integridade pessoal e para a formação da auto-estima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da **sexualidade** humana sem preconceitos (BRASIL, 1998, p.22).

A segunda ocorrência com o descritor é observada no subitem “Ser Humano e Saúde”, o eixo temático que orienta a concepção de corpo humano como um elemento integrado de outros sistemas e que interage com o ambiente, refletindo a história de vida do sujeito. O trecho esclarece que, para que o aluno seja capaz de compreender a integridade do corpo, é essencial estabelecer relações entre os diferentes processos vitais com o ambiente, a cultura ou a sociedade:

[...] Uma constante na abordagem dessas questões é a manutenção da saúde. O desenvolvimento de tema de trabalho ligado à **sexualidade** e à reprodução é importante a cada ciclo, por ser assunto de grande interesse e relevância social, aprofundando-se diferentes conteúdos em conexão a Orientação Sexual (BRASIL, 1998, p.45)

O enfoque aqui é claramente com o viés clínico de preocupação com temas relacionados à saúde reprodutiva e à orientação sexual (aparecendo o termo pela primeira vez, inclusive).

Ainda no mesmo subitem, a terceira ocorrência do descritor se dá alguns parágrafos abaixo, onde é desenvolvida a relação de saúde com a transversalidade temática acerca de conceitos ligados a Orientação Sexual, como a definição, origem e concepção da expressão:

Em conexão com o tema transversal Orientação Sexual, a **sexualidade** humana é considerada uma expressão que envolve fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer, com significado muito mais amplo e variado do que a reprodução, para pessoas de todas as idades. É elemento de realização humana em suas dimensões afetivas, sociais e psíquicas que incluem mas não se restringem à dimensão biológica (BRASIL, 1998, P. 47).

É interessante notar aqui que a perspectiva apresentada no trecho aponta uma preocupação com a superação da barreira normalista, reprodutiva e biologizante da sexualidade, mostrando uma preocupação com a complexidade natural do espectro da sexualidade humana.

No subitem “Temas transversais e Ciências Naturais” é onde ocorre a quarta ocorrência do descritor “sexualidade”. No trecho em questão, o termo surge de forma articulada com os conceitos e acepções de corpo para além da dimensão biologizante.

O conhecimento do corpo transcende sua dimensão biológica. No corpo estão inscrita a história de vida, a cultura, os desejos e as aprendizagens do indivíduo. Esta concepção, colocada por Orientação Sexual, também norteia o eixo temático “Ser Humano e Saúde”, que a cada ciclo, estabelece alcances para a discussão do corpo, da sexualidade e das questões de gênero (BRASIL, 1998, p. 51).

A quinta ocorrência é encontrada no subitem “Ciências Naturais no terceiro ciclo”. Na seção “Objetivos”, os mesmos são destrinchados na forma de tópicos e proposições, onde os temas de estudo e as atividades devem ser organizadas para que os alunos ganhem progressivamente algumas capacidades, dentre elas:

Valorizar o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o desenvolvimento da **sexualidade** e para os hábitos de alimentação, de convívio, e de lazer (BRASIL, 1998, p. 60)

A sexta e sétimas ocorrências descritos – no mesmo parágrafo – aparecem num contexto de reconhecimento, pelo professor, das concepções, representações e visões de mundo dos discentes acerca dos temas de reprodução e sexualidade, de forma que, com esse canal aberto, possa haver o fluxo contínuo de informações seguras, cientificamente embasadas e socialmente conscientes.

Ao trabalhar sobre reprodução e **sexualidade**, é essencial que o professor reconheça as dúvidas dos estudantes, as representações que eles já fazem sobre os sistemas reprodutores humanos masculino e feminino e aspectos psicológicos envolvidos por intermédio do que falam, escrevem ou desenham. As discussões sobre as emoções envolvidas na **sexualidade**, como os sentimentos de amor, amizade, confiança, auto-estima, desejo e prazer são importantes, se não tiverem como objetivo a prescrição de normas de conduta ou a moralização do discurso, mas sim a circulação de ideias e opiniões, baseada no respeito mútuo (BRASIL, 1998, p. 77).

A oitava e nona ocorrências com o referido descritor surge numa perspectiva de promoção da saúde e de prevenção de ISTs, além da ênfase na valorização da informação correta, acessível e segura para que os alunos vivam suas sexualidades sadiamente.

As informações devem ser claras e objetivas, combatendo preconceitos que atrapalham o desenvolvimento da **sexualidade**, na perspectiva de uma convivência solidária, buscando-se tranquilizar os estudantes, trabalhando-se com profundidade compatível as suas dúvidas, mas sem sobrecarregá-los com detalhes anatômicos e fisiológicas. Ao destacar atitudes e valores relativos à **sexualidade**, é importante que atividades específicas sejam desenvolvidas, como debates, produção de cartazes e textos, dramatização e outras que enfoquem temas dessa natureza, cuidando-se para que sejam bem definidas e compreendidas pelos estudantes (BRASIL, 1998, p. 77).

A décima e décima primeira ocorrência com o descritor surge já no âmbito das Ciências Naturais para o quarto ciclo, no subitem “Ser Humano e Saúde”. Nesse ciclo almeja-se uma

melhor compreensão não só sobre as funções humanas vitais para a manutenção do corpo, mas também as semelhanças e diferenças entre os humanos e outros seres vivos.

O caráter do descritor surge aqui com um enfoque puramente reprodutivo, quando “ao retomar-se a reprodução e **sexualidade**, temas sempre importantes, é possível trabalhar elementos de hereditariedade” (BRASIL, 1998, p. 102).

Na décima primeira ocorrência, as discussões de sexualidade atrelada à promoção da saúde continuam porém, no trecho, já apresentando um viés multiculturalista e de valorização da diversidade:

Em estudos relativos à **sexualidade**, as informações devem ser claras e objetivas, combatendo preconceitos que atrapalham o desenvolvimento e valorizando o respeito ao próprio corpo, às vontades e às dúvidas, bem como o respeito ao corpo e aos sentimentos dos parceiros, na perspectiva do respeito mútuo e da convivência solidária.

A última ocorrência com o descritor “sexualidade” surge ainda num contexto clínico e integralizado à outros aspectos de cunho cultural e social, como envolvimento familiar, drogas e ISTs, sendo um tópico indispensável de ser abordado curricularmente e deixando a cargo das Ciências, esse dever.

Muitas questões relativas à saúde em geral, à prevenção de AIDS em particular, à **sexualidade**, ao uso e abuso de drogas, referem-se ao ser humano em sua dimensão social e, assim, relacionam-se com as questões relativas à cultura, às relações interpessoais, familiares e grupais, à ética nas relações e na participação social como cidadão, às perspectivas de integração no mundo do trabalho (BRASIL, 1998, p. 107).

4.1.2.2 PCNEF: Volume 10.1 – Temas Transversais – Apresentação

O documento de apresentação dos Temas Transversais apontou quatro resultados com o descritor “sexualidade”. O primeiro, logo no sumário, surge na 1ª parte da seção “Orientação Sexual”, como um subitem intitulado “Sexualidade na infância e na adolescência”. A segunda ocorrência se dá, ainda no sumário, no capítulo “O trabalho da Orientação Sexual na escola”, como um subitem intitulado “Manifestações da sexualidade na escola”. A terceira ocorrência é vista no sumário da 2ª parte, no capítulo “Conteúdos de Orientação Sexual para terceiro e quarto ciclos”, no capítulo “Corpo: matriz da sexualidade”.

4.1.2.3 PCNEF: Volume 10.4 – Temas Transversais – Orientação Sexual

É relevante considerar, somente pela análise do título do documento, que alguns teóricos e pesquisadores não julgam apropriada tal escolha. O termo “orientação” traz algumas considerações conflitantes na sua essência. De acordo com Reis e Ribeiro (2005) e Dinis e Asinelli-Luz (2007), o documento deveria se intitular “Temas Transversais – Educação Sexual”, uma vez que o termo – Educação Sexual – deve ser utilizado quando pretende-se referir a uma educação contínua e oriunda de processos culturais acumulados ao longo da vida, desde o nascimento, enquanto que o termo “Orientação Sexual” indica o direcionamento do afeto no campo das preferências de exercício da sexualidade. Ainda de acordo com os autores, não cabe à escola orientar o aluno sobre isso, uma vez que essa orientação possui raízes subjetivas, pessoais e fluidas.

O documento é dividido em duas partes. A “1ª parte” estrutura-se na “Justificativa”, “Concepção do tema”, “Sexualidade na Infância e na Adolescência”, “O trabalho de Orientação Sexual na Escola”, “Manifestações da Sexualidade na Escola”, “Postura dos Educadores”, “Relação escola-família”, “Orientação Sexual como tema transversal” e “Objetivos Gerais”.

A justificativa de escolha dessa temática como um tema transversal está ancorada na vinculação que o tema possui, curricularmente, com as Ciências Naturais, mais especificamente a cargo da Biologia. O que se almeja é a expansão do conhecimento, a transversalidade. Essa perspectiva diferenciada para a abordagem da sexualidade já configura um grande avanço ao se desvincular do premissa biologizante e essencialista (DINIS e ASINELLI-LUZ, 2007). Ainda é possível observar a intenção de integralizar a proposta de trabalho das questões de orientação sexual/sexualidade por parte de cada disciplina, a seu próprio jeito e maneira, com a contemplação de diversas áreas do conhecimento:

Praticamente todas as grandes escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade (BRASIL, 1998, p. 292).

Em relação à leitura flutuante feita com a busca do descritor “sexualidade”, neste arquivo, foram encontradas 102 ocorrências da palavra. As primeiras são apontadas logo na introdução do documento, que apresenta sua proposta:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. A primeira parte deste documento justifica a importância de se incluir Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias a melhor atuação educacional ao se tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar. Aborda ainda, por meio dos objetivos gerais, as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos no ensino fundamental. A segunda parte, constituída pelos blocos de conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática geral, refere-se à especificação do trabalho direcionada às primeiras quatro séries do ensino fundamental, que é de natureza bastante distinta das demais séries. O tratamento da sexualidade nas séries iniciais visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca. O objetivo deste documento está em promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos (BRASIL, 1998, p. 73).

Esse volume dos PCN pretende ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares e seus desdobramentos pedagógicos. Altmann (2001) afirma que nos PCN, a orientação sexual é compreendida como sendo de caráter informativo e a sexualidade é concebida como um dado da natureza, inerente, necessário e fonte de prazer durante a vida. Além disso outras representações são construídas, como necessidade básica; potencialidade erótica do corpo; impulsos de desejo vividos pelo corpo e outros.

A partir dos resultados obtidos, é possível perceber elementos normatizadores da sexualidade, que na maioria das ocorrências é concebida sob a ótica biológica, reprodutiva e hormonal. Alguns trechos correlacionam a sexualidade a aspectos clínicos e de saúde pública, como a prevenção de ISTs e gravidez na adolescência.

Em outros momentos, o documento disserta sobre a preocupação em tornar o ambiente escolar e as experiências de ensino-aprendizagem intrínsecas, em um ambiente saudável, seguro e aberto para que o aluno possa aprender sobre questões de sexualidade (e de gênero também) de forma completa e efetiva. Em alguns outros trechos, há a presença de elementos que são tidos como “dificultadores” de uma vivência plena da sexualidade do indivíduo, como o ambiente social em que o jovem se encontra.

Em alguns trechos é possível perceber a sexualidade atrelada à questões clínicas e de saúde:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a **sexualidade** como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano (BRASIL, 1998, p. 73).

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da **sexualidade** nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada. (BRASIL, 1998, p. 77).

Apontada na tenra idade e apresentada como instrução de abordagem nas séries iniciais do ensino fundamental:

O tratamento da **sexualidade** nas séries iniciais visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca (BRASIL, 1998, p. 73).

As manifestações de **sexualidade** afloram em todas as faixas etárias (BRASIL, 1998, p. 77)

Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua **sexualidade** na infância (BRASIL, 1998, p. 77).

Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da **sexualidade** são questões muito significativas para a subjetividade na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber (BRASIL, 1998, p. 78).

A **sexualidade** infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância (BRASIL, 1998, p.81).

Articulada à aspectos históricos, culturais e afetivos:

A discussão sobre a inclusão da temática da **sexualidade** no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo (BRASIL, 1998, p. 77).

Além disso, sendo a **sexualidade** construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito (BRASIL, 1998, p. 81).

Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da **sexualidade** reúne contribuições de diversas áreas, como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais (BRASIL, 1998, p. 81).

Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a **sexualidade** é, de forma bem mais ampla, expressão cultural (BRASIL, 1998, p. 81).

A **sexualidade**, assim como a inteligência, será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura (BRASIL, 1998, p. 81).

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente (BRASIL, 1998, p. 87).

Relacionada às relações familiares e como é vista no ambiente familiar:

O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à **sexualidade** que a criança apreende (BRASIL, 1998, p. 77).

Como é veiculada pelas mídias televisivas e digitais:

Há programas jornalísticos/científicos e campanhas de prevenção à AIDS que enfocam a **sexualidade**, veiculando informações dirigidas a um público adulto (BRASIL 1998, p. 77).

As crianças também os assistem (conteúdos televisivos), mas não podem compreender por completo o significado dessas mensagens e muitas vezes constroem conceitos e explicações errôneas e fantasiosas sobre a **sexualidade** (BRASIL, 1998, p 77).

Como é caracterizada no ambiente escolar e no convívio docente-discente:

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a **sexualidade** no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles (BRASIL, 1998, p. 78).

Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua **sexualidade** fora dela (BRASIL, 1998, p 78).

Há também a presença clara da **sexualidade** dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos (BRASIL, 1998, p. 78).

Por entender que a abordagem oferecida acontece a partir de uma visão pluralista de **sexualidade** e o papel da escola é abrir espaço para que essa pluralidade de concepções, valores e crenças possa se expressar, não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece (BRASIL, 1998, p. 85).

Ao tratar da temática como proposta educativa, pedagógica, educacional e curricular, no ensino, a fim de normalizar e desestigmatizar o termo e suas concepções e percepções vinculadas à ele (o termo):

As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria **sexualidade** ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas (BRASIL, 1998, p. 79).

Finalmente pode-se afirmar que a implantação de Orientação Sexual nas escolas contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua **sexualidade** atual e futura (BRASIL, 1998, p. 79).

As formulações conceituais sobre **sexualidade** infantil datam do começo deste século e ainda hoje não são conhecidas ou aceitas por parte dos profissionais que se ocupam de crianças, inclusive educadores (BRASIL, 1998, p. 81).

Entre outros educadores, no entanto, já se encontram bastante difundidas as noções da existência e da importância da **sexualidade** para o desenvolvimento de crianças e jovens (BRASIL, 1998, p. 82).

É uma questão bastante atual e presente no cotidiano de todos os profissionais da educação a postura a ser adotada, dentro das escolas, em face das manifestações da **sexualidade** dos alunos (BRASIL, 1998, p. 82).

A exploração comercial, a propaganda e a mídia em geral têm feito um uso abusivo da sexualidade, impondo valores discutíveis e transformando-a em objeto de consumo (BRASIL, 1998, p. 87).

Assim, como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem e um desenvolvimento crescentes (BRASIL, 1998, p. 87).

Ainda que diversas representações pós-estruturalistas sobre sexualidade tenham sido observadas nos temas transversais, os PCNs ainda reproduzem essencialismos biologizantes ao destacar que existem diferenças intrínsecas entre competências masculinas e femininas, principalmente no primeiro ciclo. De acordo com ele – o documento –, isso ocorre porque meninos tem mais experiências corporais/físicas e em atividades que demandam força e velocidade, ao passo que meninas possuem mais experiência em atividades que exigem mais ritmo, equilíbrio e coordenação (ALTMANN, 2001).

Os aspectos formativos relacionados com a formação de crianças e jovens no ensino fundamental são guiados por princípios de igualdade e diversidade, elementos presentes na Constituição Federal (BONAMINO e MARTÍNEZ, 2002). O propósito dessa formação inicial é que, por lei, possa haver uma formação básica comum e igualitária, justa e inclusiva, haja visto que o Brasil é um país caracterizado pela diversidade pluralidade de etnias, culturas, regionalismos, tradições e identidades.

4.1.2.4 PCNEM: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias

Durante a leitura flutuante realizada, nenhum resultado foi encontrado com o uso do descritor “sexualidade”. A única menção a “sexo”/”sexual”/”sexualidade” feito no documento se encontra no capítulo “Conhecimentos de Biologia”, que diz:

Cabe também, nesse contexto, trabalhar com o aluno no sentido de ele perceber que a estrutura de dupla hélice do DNA é um modelo construído a partir dos conhecimentos sobre sua composição. É preciso que o aluno relacione os conceitos e processos acima expressos, nos estudos sobre as leis da herança mendeliana e algumas de suas derivações, como alelos múltiplos, herança quantitativa e herança ligada ao **sexo**, recombinação gênica e ligação fatorial (BRASIL, 1998, p. 19).

Tais resultados são similares aos obtidos com a busca pelo descritor “gênero”, no mesmo documento, apontando negligências e defasagens de abordagem e importância atribuídas pelo documento em questão.

4.2.2.5 PCN+: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias

A busca feita com o descritor “sexualidade” nos PCN+ apontou seis ocorrências. Os resultados obtidos nesse documento com ambos os descritores utilizados nesse trabalho foram praticamente idênticos em termos de localização na estrutura do documento e proposta de abordagem metodológica.

A primeira ocorrência, no capítulo “Biologia” explica sobre o momento de escolarização do nível médio onde os jovens aprofundam-se, num mergulho em si mesmos, sobre autodescobertas, aquisição de novos conhecimentos e entendimentos de suas predileções e práticas:

Nesse momento da escolarização, os alunos ampliam, portanto, seu entendimento sobre os fenômenos biológicos, os seres vivos, seu corpo, sua **sexualidade**, sua saúde e sobre os usos, pela sociedade, dos produtos científicos e dos recursos tecnológicos (BRASIL, 2002, p. 34).

A segunda ocorrência do descritor, que ocorre no mesmo capítulo do exposto anteriormente, continua a desenvolver sobre as relações dos jovens nesse momento da vida, com as descobertas e mudança de comportamento, ao afirmar que os alunos “[...] ampliam também suas capacidades de valorizar os cuidados com o próprio corpo, de entender que a sexualidade é algo inerente à vida e à saúde (BRASIL, 2002, p. 34).

A terceira ocorrência é vista num contexto de compreensão da sexualidade como algo que deveria ser entendido e abraçado na sua totalidade sem preconceitos e estigmas:

Um conhecimento maior sobre seu próprio corpo, por sua vez, pode contribuir para a formação da auto-estima, como também para o desenvolvimento de comportamentos de respeito ao próprio corpo e aos dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da **sexualidade** humana sem preconceitos (BRASIL, 2002, p 34).

A quarta, quinta e sexta ocorrências foram observadas no subitem “As competências em biologia”, que versa sobre o que os alunos devem adquirir de conhecimento em cada parte do documento, relativo a cada conteúdo de cada disciplina. Nas seções “Elaboração de comunicações” e “Discussão e argumentação de temas de interesse de ciência e tecnologia, a descrição de ambas as competências é a de elaborar comunicações orais ou escritas a fim de relatar, analisar e sistematizar eventos, fenômenos, experimentos, questões, entrevistas, visitas e correspondência; e de analisar, argumentar e posicionar-se criticamente em relação a temas de ciências e tecnologia. As habilidades esperadas são as de:

Produzir textos argumentativos sobre temas relevantes, atuais e/ou polêmicos, como, por exemplo, os referentes à biotecnologia, à **sexualidade**, à biodiversidade e outras questões ambientais (BRASIL, 2002, p. 37).

Analisar de que maneira textos didáticos, revistas, jornais, programas de tevê e rádio tratam questões relativas à sexualidade como as questões de gênero, as expressões da sexualidade, as relações amorosas entre jovens, as doenças sexualmente transmissíveis, distinguindo um posicionamento isento, bem fundamentado do ponto de vista científico, da simples especulação, do puro preconceito ou de tabus (BRASIL, 2002, p. 38).

4.2 Base Nacional Comum Curricular

Em relação à estrutura do documento, “A Base” apresenta 600 páginas, sendo visto na folha de rosto os dizeres “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO É A BASE” e na próxima página, os responsáveis na esfera política, pelo projeto. O documento foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Na página seguinte encontra-se o sumário, apontando que o arquivo é dividido em “Apresentação”, “Introdução”, “Estrutura da BNCC”, “A Etapa da Educação Infantil”, “A Etapa do Ensino Fundamental”, “A etapa do Ensino Médio” e “Ficha Técnica”.

Dentro de “A Etapa do Ensino Fundamental” encontra-se o título relacionado ao ensino de ciências “A área de Ciências da Natureza”, onde encontram-se os subtítulos: “Ciências”; “Ciências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetivos e conhecimento e habilidades” e “Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”. Na seção do Ensino Médio encontram-se os subtítulos: “A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e “Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades”

A busca com o descritor “gênero” na Base Nacional Comum Curricular apresentou nenhum resultado no que diz respeito à Ciências da Natureza ou Biologia, sendo observada somente nas partes referentes à Língua Portuguesa e Literatura. Já a pesquisa com o descritor “sexualidade” apontou somente 3 ocorrências. A primeira, no capítulo “Ciências”, versa que

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução humana e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017).

A impressão inicial referente à esse trecho demonstra um certo receio de abordar a sexualidade por si só, pela sua essência complexa e múltipla. Ao dizer, após isso, que o tema é tão relevante quanto saneamento básico, qualidade do ar e condições nutricionais, fica claro que a abordagem da sexualidade nesse documento deve ser feita de modo biologizante, reprodutivo, essencialista e generalizado.

A segunda e terceira ocorrências são observada na grade curricular de disciplinas a serem ministradas para o 8º Ano, relativo à Ciências, onde, na seção “Vida e Evolução”, é

possível observar os conteúdos cunhados como “Objetos de Conhecimento”: “Mecanismos reprodutivos” e “Sexualidade”. No que diz respeito às habilidades relacionadas a sexualidade, tem-se que os alunos devem “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2017). Nesse trecho nota-se uma tentativa de amenizar a generalização feita com termo na ocorrência anterior, ao afirmar que a sexualidade deve ser compreendida em todos os aspectos possíveis, incluindo socialmente e afetivamente. Entretanto, não foi observado trechos que correspondessem ao ensino de sexualidade, através das ciências, como um elemento de valorização da diversidade e promoção da igualdade entre os indivíduos.

Antes da imersão nos resultados encontrados, é imperioso lembrar o contexto sociopolítico em que o país se encontrava, quando esse documento curricular foi finalizado.

Em 2015, a preliminar BNCC, tornada pública pelo Ministério da Educação, não anulou as então atuais diretrizes estabelecidas pelos PCNs, mas ditou as áreas de conhecimento para a organização do currículo. Uma mudança significativa, diferente dos outros documentos, é a presença da educação infantil (GONTIJO, 2015) e, como observado nos resultados encontrados, a retirada da Orientação Sexual – e conseqüentemente, de temas relacionado à gênero e sexualidade – da proposta curricular, ainda que transversalmente. O que esperava-se de um documento desse calibre era a construção de espaços escolares democráticos, autônomos e solidários aos processos histórico-culturais que perpassam pelas sociedades. Entretanto, o governo de transição pós-impeachment de Michel Temer descaracterizou o o fluxo contínuo, e científico-pedagogicamente sensato de elaboração e desenvolvimento da BNCC, descompromissado com a legitimidade social e política (SEVERINO e BAUER, 2016).

Nessa perspectiva, observa-se que a sexualidade foi suprimida, perdendo seu objetivo educativo, assim como a retirada das questões de gênero do Plano Nacional de Educação. Seguindo esse mesmo molde, a BNCC foi construída, pois foi desenvolvida tendo como base o PNE (SILVA, 2017).

No atual momento do país, quando pensa-se em currículo, políticas curriculares e um ensino integralizado acerca de gênero e sexualidade, é inevitável considerar o contexto multifatorial e complexo em que os brasileiros se encontram. O Brasil atravessa uma severa crise político-econômica que traz consigo, inerentemente, conseqüências reais e retrocessos significativos para todas as dimensões sociais do país. Essas implicações, por sua vez, alcançam a educação e, obviamente, as políticas curriculares em alguma instância.

Silva (2015) afirma que a BNCC não entrega o que propôs a realizar, por conta dos infundados debates acerca de currículo que não se limitam a definições de conteúdo ou à cronologia do que deve e o que não deve ser visto em sala de aula. Esse tipo de documento negligenciaria então essa discussão, trazendo uma visão objetiva, prática e direta sobre o processos de aprendizagem.

O que esperava-se de um documento com essas propostas e calibre era a construção de espaços escolares mais democráticos, inclusivos, com autonomia e solidariedade no processo historicossocial. O que houve foi, na direção contrária ao que se pretendia inicialmente, com o golpe que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff realizado em 2016, o Governo Temer desfazendo o percurso dos debates, encontros e audiências públicas sobre a educação que vinham sendo tecidos desde 1988 com a Constituição Brasileira, sem legitimidade social e política (SEVERINO e BAUER, 2016).

A retirada do tópico orientação sexual e a supressão das questões de gênero da 3º versão do BNCC, sendo um retrocesso com relação ao texto original, vai de encontro com os progressos concernentes às discussões destas questões (OLIVEIRA et al., 2017). É proposta a alteração do artigo 3º da LDB pela PL nº 1859/2015 ao colocar que:

a educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar ideologia de gênero, o termo gênero ou orientação sexual (BRASIL, 2015b, p. 2)

De acordo com Nascimento e Chiaradia (2017), duas seriam as possíveis explicações para que essa retirada tenha sido feita. A primeira refere-se ao fato de que no início, quando ainda não havia os temas transversais do PCN, os professores não tinham preparação para abordar sexualidade em sala de aula e os que detinham o conhecimento se sentiam ameaçados em abrir debates sobre, para evitar possíveis atritos com os demais professores e superiores.

Com a proposta de inclusão do tema transversal Orientação Sexual nos PCNS, os docentes passaram a ter uma maior instrução sobre o assunto, inclusive pelos materiais didáticos e paradidáticos oferecidos pelo governo, mesmo que nem sempre tão eficazes. A partir de então, o tema passou a ser visto de forma mais abrangente pelas escolas. Contudo, com o surgimento do movimento “Escola sem Partido”, em 2015, foi implantada a ideia de que a orientação sexual seria uma ideologia de gênero imposta para doutrinar jovens e crianças. Nas palavras das autoras:

Com tal fabricação, o que se percebe é a reivindicação da tutela da sexualidade infanto-juvenil exclusivamente para o interior dos lares, exercendo-se um controle disciplinar do que seria considerado uma proteção dessa população aos chamados perigos de práticas entendidas como negativas e precoces. A reivindicação é por um modelo de sexualidade moral, no qual os processos de conhecimento e discussão da vida sexual devem ser dominados apenas pela família, garantindo, desse modo, a aceitação deste domínio e a duplicação das práticas vivenciadas no círculo intra-familiar, consideradas como ideais e como a única possibilidade. (NASCIMENTO e CHIARADIA, 2017, p. 109)

A outra explicação possível seria o fato de que o controle do que está ou não expresso na BNCC é mais uma tentativa de regular o que se passa na escola, uma forma de fiscalização autoritária e repressiva; uma vigilância contínua, com modelos rígidos de aprendizagem e técnicas de ensino. Ainda para as autoras:

Retirar de seus percursos a orientação sexual, portanto, é uma prática de poder que se dá por meio de uma rede de vigilância e correção social, uma prática que reafirma processos de subjetivação de estilos hegemônicos de existência, nos quais a vida, além de enquadrada e tida como única, é também normalizada por temer a diferença. (NASCIMENTO e CHIARADIA, 2017, p. 114)

Sobre a criação do documento, Silva (2015) faz uma referência ao que aconteceu durante o período brasileiro de regime militar. Conforme a autora, educadores estariam trabalhando em listagens de objetivos elaborados por especialistas a pedido do MEC, e que isso assemelhou-se ao que acontecera durante a política curricular nacional nos tempos de ditadura.

Ainda sobre o trabalho dela, essas listagens de conteúdo estão disfarçadas em “direitos e objetivos de aprendizagem”, negligenciando o fato de que a educação, a formação humana, o currículo e as políticas curriculares não se esgotam em seus conceitos e em determinados conteúdos, tratando a educação básica de maneira pragmática.

Ainda sobre o fato de que a BNCC vai contra à diversidade e multiplicidade, Silva (2015) expõe:

Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (SILVA, 2015, p. 375)

Tendo em vista que este documento está em sua versão já atual e em vigência desde 2017, faz-se necessário uma breve linha do tempo, para que seja possível analisar em que circunstâncias o documento sofreu suas modificações. De acordo com Franco e Munford (2018):

O texto da BNCC foi produzido em um contexto complexo no qual, diversos eventos e estratégias articulam-se: o golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff; as tentativas de rápidas mudanças em legislações relacionadas à educação e a outras esferas sociais, como do trabalho e previdência social; as pressões do movimento “Escola Sem Partido”; O claro afastamento de especialistas ao longo do processo de elaboração da BNCC; as pressões de setores do governo Temer, para que a Base seja legitimada pelo Congresso Nacional, ao invés do CNE. (FRANCO e MUNFORD, 2018, p.4)

Com a participação de diversos setores que não pertencem ao campo educacional, fica evidente que a implantação da BNCC não têm como prioridade a resolução de problemas da Educação, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as questões sociais. O documento revela-se uma ferramenta fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas das elites financeiras (BRANCO et al., 2018).

Conforme apresenta Macedo (2014), os *sites* dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate indicam os envolvidos no processo de elaboração da BNCC: instituições financeiras e empresas como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. A autora considera que, essa rede formada de sujeitos políticos não públicos, não pode ser ignorada por representar a mercantilização da educação como moeda capital, mais do que nunca nos tempos atuais.

É possível notar, ainda sobre as empresas envolvidas no projeto da BNCC, o quão oportuno é destacar que a interferência de agentes externos, nacionais e internacionais, no planejamento e na elaboração das políticas educacionais, assim como na organização curricular das escolas, não é prática recente. Fundações ligadas a instituições financeiras, como os supracitados, além de outras, têm buscado meios para adquirir poder de decisão e suprir suas demandas mercadológicas (BRANCO et al., 2018).

Rocha e Pereira (2016) descrevem a BNCC como uma forma de controle e tentativa de implementação da homogeneidade, vinculada às políticas neoliberais e às políticas de avaliação. Também a descrevem como instrumento de regulação e reprodução de uma cultura dominante internacional. É interessante apontar que grande parte dos educadores se posicionaram contra sua elaboração e implantação (ROCHA e PEREIRA, 2016).

Conforme exposto, é evidente que a BNCC está em consonância com organismos internacionais que defendem a ideologia neoliberal e alinhada com as propostas de formação de indivíduos inflexíveis, mecanizados, indiferentes a questões de cunho social no tocante à gênero e sexualidade facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória dos indivíduos, conforme proposto curricularmente por outros documentos – como nos PCN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos curriculares analisados neste trabalho apontaram uma maior preocupação e propostas no debate acerca dos temas de gênero e sexualidade no Ensino Fundamental II, tendo em vista o resultado com a quantidade de descritores encontrados, assim como fragmentos que debatessem a temática. É interessante lembrar que os Temas Transversais foram elaborados na tratativa curricular dos PCN voltados pra o Ensino Fundamental, excluindo-se o Ensino Médio.

Os PCNs foram caracterizados por apresentarem resultados mais coesos, completos, e articulados possível, abordando gênero e sexualidade com um olhar de mais preocupação e cuidado, tendo em vista o recorte socio-temporal em que foram elaborados. O tema Orientação Sexual não possui apenas um caráter informativo, como sugerem os PCNs, mas sobretudo um efeito de intervenção no interior do espaço escolar. Concebido como tendo uma função transversal que atravessa fronteiras disciplinares, ele se dissemina por todo campo pedagógico e funciona de forma a expandir seus efeitos em domínios dos mais heterogêneos. Os PCNs incitam a escola a, através de práticas pedagógicas diversas, construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, de modo a fazer com que o indivíduo tome a si mesmo como objeto de cuidados, alterando comportamentos.

Através da colocação do gênero e da sexualidade no discurso, parece haver um notável aumento do controle sobre os indivíduos, o qual se exerce não tanto através de proibições e punições, mas através de mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade. De maneiras diversas, meninos e meninas também exercem formas de controle uns sobre os outros, bem como escapam, resistem, oprimem e são oprimidos pelas relações de poder culturalmente incitadas e socialmente cristalizadas.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular, é possível perceber que a mesma não garante nem propõe uma abordagem efetiva e eficaz das temáticas de gênero e sexualidade, uma vez que apresentou a ausência ou um baixo número de resultados com os descritos analisados, representando um retrocesso perigoso, a curto, médio e longo prazo, no tocante à questões urgentes e de cunho social.

Num país como o Brasil, que lidera o infeliz ranking de mortes de LGBTQ+, faz-se imperioso que a abordagem responsável, segura e igualitária de questões relacionadas a gênero e sexualidade seja feita de forma garantida e respaldada curricularmente, garantindo

formação adequada aos professores e educadores, materiais didáticos e de apoio que sejam eficientes na tratativa dessas questões e implementações de políticas públicas em educação.

Os dispositivos do gênero e da sexualidade perpassam espaços escolares, instauram regras e normas, estabelecem mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão sentido e valor à suas condutas, desejos, prazeres, sentimentos e sonhos, e deveriam ser respaldados curricularmente para que questões, práticas, vivências, ensinamentos e aprendizagens concernentes a eles não sejam caracterizados por segregações, tabus, estigmas e preconceitos.

As discussões sobre gênero e sexualidade no cotidiano das escolas e das universidades são incipientes, seja pela falta de conhecimento específico, de habilidade de diálogo ou pela dificuldade dos indivíduos em geral e dos profissionais de lidarem com as próprias crenças e preconceitos.

Sendo assim é necessário que as políticas públicas curriculares sejam profícuas e eficientes no respaldo teórico e prático aos profissionais do ensino, ajudando professores e educadores a repensarem suas formas de produzir, veicular, pensar, dizer, agir e viver a realidade diversa e complexa que envolve as identidades, configurações e manifestações de gênero e sexuais de forma saudável, segura, responsável, democrática, inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. Research into STS Science Education. *Educación Química*. n. 16, p. 384–397, 2005.

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*. v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ALTMANN, H. *A construção social da orientação sexual na escola*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/helenaaltmann.rtf>>. 2005.

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. *Educação e realidade*. 11(1), p. 19-34, 1986.

APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AQUINO, J. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

BARCELOS, N. N.; JACOBUCCI, D. F. C. Estratégias didáticas na educação sexual na formação de professores de Ciências e Biologia. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 10, nº 2, p. 334-345, 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70 Ltda, 2011.

BARRETO, A; ARAÚJO, L; PEREIRA, M. E. (Org.) *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BARRETO, E. S. S. Curriculum and evaluation policies and teaching policies. *Cadernos de Pesquisa*. n. 147, v. 42, p. 738-753, 2012.

BASTOS, M. A. *O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia*. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio. *Debates em Educação*. v. 10, n. 21, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Ciências Naturais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais – Orientação Sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio)*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BERTASSO, S. C. Estratégias de ensino na abordagem de conceitos sobre sexualidade e formação de valores. *Cadernos PDE – Versão Online*. v. 2. p. 1-16. Paraná, 2013.

BESLEY, C. *Post-structuralism*. New York: Oxford University Press, 2002.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*. v. 23, n. 80, p.368-385, 2002.

BONFIM, C. R. S. *Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas: contradições, limites e possibilidades*. 267f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

BORTOLINI, A. Diversidade Sexual e de Gênero na Escola. *Revista Espaço Acadêmico* - nº123 - Maringá, 2011.

BRITZMAN, D. P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). *Ocorpoeducado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CALAZANS, G. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para reflexão. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. M. (Orgs). *Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania. p. 215-241, 2005.

CANARRAVO, J. M. *Ciência e Sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora, Coleção Nova Era, 1999.

CARVALHO, F. A. Educação Sexual: Conflito entre saberes biológicos e culturais. In: *VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 2007.

CHASSOT, A. Ensino de Ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). *Currículo de Ciências em debate*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, Sexualidade e Educação: notas para uma “Epistemologia”. *Revista Educar*. Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR.

COELHO, A. L.; BELCHIOR, Y. BNCC e a História Antiga: Uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. *Mare Nostrum*. v. 8, n. 8, p. 62-78, 2017.

COELHO, L. J.; CAMPOS, L. M. L. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. *Revista Ciência e Educação*. Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*. v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

COSTA, P. N.; SOUZA, J. C. R. Sexualidade e Gênero e Ensino de Ciências: Buscando Novos Sentidos. In: *III Congresso Nacional de Educação*. João Pessoa, 2016.

COUTINHO, R.; RIBEIRO, P. Religião, religiosidade e iniciação sexual na adolescência e juventude: lições de uma revisão bibliográfica sistemática de mais de meio século de pesquisas. *Revista Brasileira de Estudos de População*. v. 31, p.333-365. 2014.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 4a Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIS, N. Homofobia e Educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*. n. 39, p.43, Curitiba, 2011.

DINIS, N.; ASINELLI-LUZ, A. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. *Educar em Revista*. n. 30, p. 77-87. 2007.

FALSIA, N. R. O. *Educação Sexual: uma análise de documentos curriculares e uma proposta pedagógica*. 92f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*. v. 36, n. 1, p. 158-170, 2018.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1993.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: (Orgs.) LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes. 2003.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. *Educação em Revista*. n. 46, p. 269-285, 2007.

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

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. n. 153, v. 44, p. 648-669, 2014.

GIROUX, H. A. *Pedagogia radical: Subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

- GIROUX, H. A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, H. A. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa (tipos fundamentais). *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários Críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF*. n. 2, v. 1, p. 174-190, 2015.
- GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. 1ª ed. Lisboa: Educa, 1997.
- GHIRALDELLI, P. *História da Educação Brasileira*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*. n.22, p.201-246. Campinas, 2004.
- JESUS, B.; RAMIRES, L.; UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S. *Diversidade Sexual na Escola: Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*. 1. ed. p. 16. São Paulo: Maxprint, 2008.
- KRASILCHIK, M. Reforma e Realidade. O caso do ensino das ciências. *Em Perspectiva*. n. 1, v. 14, p. 85-92, 2000.
- LEITE, V. S. M. Abordagens de gênero, sexualidade e saúde na educação em ciências: uma pesquisa bibliográfica. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*. v. 11, n. 1, p. 105-121, 2018.
- LEMKE, J. L. Articulating Communities: Sociocultural Perspectives on Science Education. *Journal of research on science teaching*, v. 38, n. 3, p. 296-316, 2001.
- LIRA, A. *O tema transversal “orientação sexual” nos PCN e atitude dos professores: convergentes ou divergentes?* Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2009.
- LOURO, G. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MADUREIRA, A. F. A. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. 2007. 429 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

- MARSIGLIA, D. *Silêncio e invisibilidade: a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 2013.
- MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. v. 44, n. 1, 2010.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MONEY, J. Gay, straight and in between. In: CARDOSO, F. O Conceito de Orientação Sexual na Encruzilhada entre Sexo, Gênero e Motricidade. *Revista Interamericana de Psicologia*. Vol 42. p. 69. 2008.
- NASCIMENTO, M. L.; CHIARADIA, C. F. A retirada da Orientação Sexual do currículo escolar: regulações da vida. *Sisyphus, Journal of Education*. v. 5, n. 1, p. 101-116, 2017.
- NAGEM, R; AMARAL, S. Analogias e Metáforas na Educação Afetivo-Sexual. In: *V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Bauru, 2005.
- OLIVEIRA, A. O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Recife, 2009.
- OLIVEIRA, F. J. C.; DIAZ, M. *Relações de Gênero*. In: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais & Fundação Odebrecht, organizadores. *Afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar*. Belo Horizonte (MG): SEE-MG / Fundação Odebrecht; 1998.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora. São Paulo, 1999.
- PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*. n. 119, p. 9-27, nov. 2003.
- REIS, E. *Escola e sexualidades: diferentes concepções/muitos desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.
- REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Educação Escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola In: BORTOLOZZI, A. C; MAIA, A. F. (Orgs). *Sexualidade e Infância*: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, p. 35-42, 2005.
- RIBEIRO, P. R. C. *A sexualidade e o discurso biológico*. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. (Org.) *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Caderno Pedagógico Anos Finais. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. v. 1, p. 33-36.

- RIBEIRO, P. R. C. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. 2002. Tese (Curso de Pós-Graduação em Bioquímica). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.
- ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. *Espaço do Currículo*. v. 9, n. 2, p. 215-236, 2016.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 32ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SANTOS, F. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCAR, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012.
- SANTOS, L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação & Sociedade*. n. 80, v. 2, 2002.
- SANTOS, W. L. Educação Científica Humanística em uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. *Revista Alexandria*. v.1, n.1, p.109-131, 2008.
- SANTOS, R. A. P. Corpo, sexualidade e diferença: um ensaio sobre a convivência escolar. *Revista Contrapontos – Eletrônica*. v. 11, n. 3, p. 288-298, 2011.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; FUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. n. 1, 2009.
- SEVERINO, A. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEVERINO, A. J.; BAUER, C. Editorial - Políticas curriculares. Das discussões sobre a construções sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). *EccoS – Revista Científica*. São Paulo, n. 41, p. 11-13, 2016.
- SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 1995.
- SCOTT, P.; LEWIS, L. QUADROS, M. T. *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para a formação docente*. Editora Universitária: Recife, 2009.
- SILVA, D. P. M. Gênero e Sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida. In: *30ª Reunião Anual da ANPED*. 2007.
- SILVA, M. F. R. *Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas na escola*. 2014. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira-PB.2014.
- SILVA, M. F. R. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. *Retratos da Escola*. v. 9, p. 367-379, 2015.

SILVA, R. C. S.; PEREIRA, E. C. Currículo de ciências: uma abordagem histórico-cultural. In: *VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. 2011.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 5ª ed. São Paulo: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SILVA, M. J. Questões de gênero e orientação sexual no currículo, a partir da BNCC. In: *IV Congresso Nacional de Educação*. 2017.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. *Revista Pro-Posições*. vol. 21, n. 3 (63), p. 119-134, 2010.

SULLIVAN, N. *A critical introduction to queer history*. New York: New York University Press, 2003.

TONEGUTTI, C. A. *Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica*. 2016. Disponível em: <http://sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf>. Acesso em: 19/10/2019.

TUCKMANTEL, M. *A educação sexual: mas qual? Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, São Paulo, 2009.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*. Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, 2012.