



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



RYAN SANTIAGO DEL NEGRO

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DIREITOS HUMANOS,
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEXUALIDADE**

TRÊS LAGOAS, MS
2025

RYAN SANTIAGO DEL NEGRO

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DIREITOS HUMANOS,
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEXUALIDADE**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao curso de Ciências
Biológicas do Campus de Três Lagoas
da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul como requisito parcial
para a obtenção do título de licenciado
em Ciências Biológicas, sob
orientação do professor Dr. Cristiano
Figueiredo dos Santos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
TRÊS LAGOAS
2025

FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEXUALIDADE

Ryan Santiago Del Negro¹
Cristiano Figueiredo dos Santos²

Resumo: A compreensão do papel de professoras(as) na formação social de indivíduos(as) passa pela necessária relação com os Direitos Humanos e com a promoção da valorização das diversidades que formam a sociedade. Nesse contexto, a educação se destaca como uma poderosa ferramenta para estimular, entre estudantes, valores fundamentados na pluralidade e na compreensão das particularidades de grupos sociais específicos. Nesta toada este trabalho teve por objetivo discutir elementos que costurem Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Sexualidade no tecido da formação docente em Ciências Biológicas. Os aportes teóricos foram fundamentados, principalmente, em autores(as) como Daniel Borrillo (2010), Guacira Lopes Louro (2000; 2009) e Maria Teresa Eglér Mantoan (2003). A abordagem metodológica foi concebida a partir da perspectiva qualitativa, de cunho bibliográfico e com análise documental. Os resultados permitiram compreender relações entre políticas públicas e produções acadêmicas, além dar destaque à importância da formação inicial, que deve abordar, não como conteúdos periféricos ou opcionais, perspectivas sobre Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Sexualidade. Em suma, considera-se que a expressão da sexualidade é um direito humano; a discussão sobre diversidade/diferença não deve restringir-se unicamente à deficiência; currículos são espaços de disputas simbólicas, materiais e políticas; e que docentes são agentes socioculturais estratégicos na transformação da escola e da sociedade.

Palavras-chave: Educação; Análise Documental, Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

Um dos princípios fundamentais que regem a relação pedagógica é a de que ela envolve, para além do conteúdo e metodologias de ensino, a dimensão humana entre quem se propõe a ensinar e quem se propõe a aprender. A interação humana é fator fundamental do processo educativo, mesmo para instâncias não escolares.

Dessa maneira, a atenção às diversidades sociais que nos cercam é peça-chave ao trabalho de quem defende o acesso e a permanência, em âmbitos educativos, de todas as pessoas. A garantia da efetiva educação enquanto direito legalmente instituído passa pela percepção das condições particulares de cada ente envolvido(a) no processo educativo, considerando a pluralidade e diversidade não somente como princípios constitucionais importantes, mas, também, como componentes sociais a serem valorizados, prestigiados e compreendidos enquanto, também, pedagógicos.

Neste sentido, ao considerar todo esse contexto, o objetivo deste trabalho, na perspectiva apresentada até aqui, foi o de discutir elementos que costurem Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Sexualidade no tecido da formação docente em Ciências Biológicas.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ryan.santiago@ufms.br

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. cristiano.santos@ufms.br

Para melhor contextualização, esta introdução está dividida em seções que buscam abordar, primeiro, aspectos históricos considerados relevantes para o entendimento da questão e, depois, uma incursão sobre a ampliação do movimento de inclusão educacional.

1.1 Aspectos históricos

A Constituição Federal afirma o compromisso de igualdade dos direitos humanos perante a educação brasileira. O documento maior da nação preconiza que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. [...] Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...] (Brasil, 1988).

Contudo, relações de igualdade supõem a necessidade de correção de desigualdades. Conforme nos indica Mantoan (2003), nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, de modo que nem tudo deva ser igual, bem como nem tudo deva ser diferente, mas, é preciso que se tenha o direito de ser diferente quando a igualdade descaracteriza e, também, o direito de ser igual quando a diferença inferioriza.

Neste contexto da discussão sobre (des)igualdades, é importante ter clara a distinção entre os termos “preconceito” e “discriminação”. Para Trentim (2019):

O termo ‘preconceito’ possui em sua definição a ideia de alguma opinião dada ou sentido concebido sem exame crítico. Em outras palavras, é a compreensão equivocada, opinião desfavorável formada sem conhecimento, sem razão e sem ponderar sobre o assunto, que gera um sentimento hostil de intolerância generalizada pelo meio ou como a pessoa se impõe socialmente [...]. O preconceito possui três componentes: cognitivo (ideias e crenças negativas), afetivas (sentimento de desprezo, ódio e medo) e comportamentais (predisposição em discriminar). [...] Ao passo em que a discriminação sucede quando a pessoa se utiliza do campo prático para exteriorizar o preconceito existente em si (Trentim, 2019, p. 207).

No contexto educacional, por exemplo, ao longo do tempo, mecanismos foram criados com intuito de combater ações de preconceito e discriminação, originando o que se convencionou chamar de educação especial e, posteriormente, Educação Inclusiva. Segundo Mantoan (2003),

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por

privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social - alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos (Mantoan, 2003, p. 18).

A Educação Inclusiva é um paradigma que traz consigo a ideia de mudar o modelo de educação na escola contemporânea, que tem um perfil específico de aluno, onde suas necessidades não são ouvidas ou pouco trabalhadas (Neto *et al.*, 2018). Nesta mesma direção, Mantoan (2003, p. 16) indica que a inclusão implica “uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Embora muitas vezes utilizadas como sinônimas, Educação Inclusiva não é a mesma coisa que educação especial.

Para compreender melhor essa distinção, uma abordagem histórica pode auxiliar. De acordo com Blanco (2003), o desenvolvimento do que atualmente é denominado de Educação Inclusiva pode ser dividida em três partes, sendo elas: fase de segregação, fase de integração e fase de inclusão. Segundo Blanco (2003):

[...] Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (Blanco, 2003, p. 72).

A algumas pessoas foram negados direitos de convívio social e, dessa forma, impetrada exclusão em suas próprias casas ou em lugares considerados adequados para “tratamentos”, pelos familiares ou por autoridades. Na antiguidade, entre meados do século V ao XV, acreditava-se que pessoas deficientes eram dominadas por demônios, resultando em uma abordagem demonológica sobre a deficiência. Neste momento histórico, denominado como “período de escuridão”, o indivíduo que não era considerado normal, era considerado um demônio ou criatura. Souza (2006) afirma que o Renascimento (aproximadamente entre os séculos XIV e XVI) foi o período de transformação dessa mentalidade, no qual ficou compreendida outra concepção de anormalidade.

O período descrito até aqui caracteriza a marginalização e exclusão da pessoa deficiente, onde qualquer pessoa que não estivesse no “padrão” de comportamento e de desenvolvimento instituído pela sociedade, ou que apresentasse condições “excepcionais”, era tida como indigna da convivência social e, por consequência, da educação escolar (Neto *et al.*, 2018). A partir daí, então, com os avanços da medicina, surgiu uma noção de diferença percebida a partir da lógica patológica, marcando o início de uma nova abordagem sobre a deficiência.

Entre o final do século XVIII e início do século XIX, se inicia a etapa do desenvolvimento da educação que posteriormente seria denominada inclusiva, mas, neste período, é chamada de educação especial: a fase de segregação. Nesse momento, surgem oportunidades para filhos de pais ricos frequentarem escolas especializadas. De acordo com Amaral (1994), houve uma divisão do exercício educacional nesta época. De um lado,

surgia a pedagogia especializada e institucionalizada, que separava indivíduos de acordo com o diagnóstico em divisões intelectuais e, de outro, as formas de escolarização consideradas “normais”.

As “escolas especiais” cresciam e se multiplicavam por diferentes etiologias: escolas para pessoas com cegueira, com surdez, com deficiência física, intelectual, entre outras. No Brasil tivemos, por exemplo, no Rio de Janeiro o “Instituto para Meninos Cegos”, uma instituição fundada em 17 de dezembro de 1854, no governo imperial, e voltada à educação de pessoas cegas, englobando o ensino primário, educação musical e profissional.

A educação especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico (Glat; Fernandes, 2005). Segundo Amaral (1994), este e outros núcleos especiais possuíam programas próprios, como técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial diferenciado em relação ao sistema educacional geral, ou seja, dentro do sistema educacional existiam dois sub sistemas que não se interligavam: educação especial e educação regular.

Com o passar do tempo, perto do fim da década de 1960, houve uma reação por parte de pais de crianças da “educação especial” que, após matricularem seus filhos nas escolas especializadas, passaram a perceber que a integração dos filhos na sociedade ainda era algo raro. Inicia-se assim um movimento que daria início a fase de integração para que crianças deficientes fossem inseridas no sistema regular, junto de outras crianças consideradas normais, desenvolvendo sua cidadania no espaço social coletivo.

Mantoan (2003) informa que os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionavam as práticas sociais e escolares de segregação. Pela integração escolar, estudantes têm acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, bem como oportunidade de transitar no sistema escolar em todos os seus tipos de atendimento, isto é, “escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros” (Mantoan, 2003, p. 15).

Assim, no final da década de 1970 no Brasil, profissionais das escolas também passaram a pressionar a sociedade da época para reivindicação de direitos de pessoas segregadas. Tais manifestações, com o tempo, levaram ao fim da “educação especial” e iniciaram a terceira etapa deste movimento: a fase de inclusão. De acordo com Nascimento (2014), a revisão de políticas públicas e as conquistas decorrentes de manifestações levaram ao declínio da educação especial paralela à educação regular, ao final da década de 90 dentro do contexto brasileiro. No lugar da expressão “deficiência”, passou a ser utilizado o termo “Necessidades Educativas Especiais”, ampliando possibilidades para integração da pessoa com deficiência na escola regular.

Surge então a noção de “inclusão total”, uma forma mais radical de legitimar a inclusão de todas as pessoas na classe regular e a proposta de eliminar os programas paralelos de educação especial. Neto *et al.* (2018) afirmam que, apesar desta integração ter sido considerada um grande avanço para igualdade de direitos, houve escassez de

condições para promover, de fato, o seu desenvolvimento. Desta maneira, na década de 1990 reforçava-se cada vez mais a ideia de uma Educação Inclusiva para alunos com deficiência ou com necessidades específicas, de modo a trabalhar habilidades sociais.

Assim, a partir de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social” nasce o termo “Educação Inclusiva”. Segundo Nascimento (2014), o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, atingindo, inclusive, as da própria educação especial. Mantoan (2003) explica que a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração.

Nesse sentido, afirma que a inclusão estaria no oposto da integração, visto que a esta pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando o inchaço desta modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares (Mantoan, 2003). Assim, a inclusão seria incompatível com a integração, pois revê o acesso à escola regular de forma radical, completa e sistemática.

O objetivo da integração é inserir um(a) aluno(a), ou um grupo de alunos(as), que já foi anteriormente segregado, enquanto a inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. Assim, a Educação Inclusiva preconiza a transformação de toda a escola para acolher a diversidade de todo o conjunto de estudantes, enquanto a educação especial se tornaria uma modalidade que oferece o atendimento educacional especializado e os recursos necessários para garantir a participação de estudantes no ensino regular (Brasil, 1996).

De acordo com Neto *et al.* (2018):

O ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial, embora o contemple. A educação especial nasceu a partir de uma proposta de educação para todos, independente da origem social de cada um. E a escola inclusiva, juntamente com uma sociedade inclusiva, refletiu-se em encontros internacionais, por meio de grupos que reivindicavam seus direitos sociais (Neto *et al.*, 2018, p 85).

As escolas inclusivas, assim, propõem um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que seja estruturada em função dessas necessidades (Mantoan, 2003). No Brasil, a definição de Educação Inclusiva pode ser encontrada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007), indicando que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (Brasil, 2007, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), prevê acesso ao ensino regular a alunos(as) com deficiência diversificada (intelectual, física, surdos, cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a de alunos com altas habilidades/superdotação) desde a educação infantil até a educação superior. Nesse sentido, a sociedade inclusiva já começaria a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência.

Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, garantindo não somente acesso e acessibilidade mas também a inclusão para possibilitar a participação plena de pessoas com deficiência, com igualdade de oportunidades junto à população geral, onde o acesso pode ser compreendido como questões de conquistas dos direitos para adentrar espaços, enquanto a acessibilidade refere-se à recursos tecnológicos, para manejar, comunicar, deslocar (Freitas, 2023).

O arcabouço de leis e políticas especializadas prevê o acesso e apoio necessário para pessoas com deficiência que por muito tempo foram perseguidas, assassinadas, demonizadas e excluídas de uma sociedade que, conceitualmente, é para todos(as), mas que, na prática acabou por estabelecer determinados “padrões” a custo de preconceitos e desigualdades, impetrando dor e sofrimento a uma parcela de “minorias”.

Com o passar do tempo e o desenvolvimento do movimento de inclusão, neste contexto, entram em cena outros segmentos sociais e ganham destaque outros grupos que também sofrem discriminações e exclusão. Ao ponderar sobre igualdade e diferença, Mantoan (2003) considera que:

[...] se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo - a normalização - pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. (Mantoan, 2003, p. 20).

Assim, dada a contextualização histórica sobre a Educação Inclusiva, consideramos importante explanar sobre a ampliação do movimento de Educação Inclusiva, missão que tentará ser cumprida à partir da exposição disposta na próxima seção.

1.2 Abrangência do Movimento de Inclusão

No século XX, após a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997, passaram a pautar princípios democráticos sobre temas das diversidades, ensejados como transversais nas práticas e políticas educacionais. Esse movimento se deu com base na Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), que consagra a promoção dos direitos humanos, da preservação do meio ambiente, da educação, da saúde, e da dedicação à ciência e tecnologia, representando um marco na consolidação e ampliação dos direitos humanos no Brasil. Isso porque sua predecessora, a Constituição de 1967 (Brasil, 1967), elaborada durante o regime militar, restringiu

liberdades civis, reduziu garantias individuais e ampliou mecanismos de controle estatal, refletindo um período de supressão de direitos e repressão política. Esses elementos nos ajudam a compreender como as questões de conquistas pelos direitos e cidadania variam conforme analisamos diferentes períodos históricos e políticos no Brasil, enlaçados aos contextos históricos, políticos e culturais em que se localizam.

Mantoan (2003) explana que, ao se avaliar propostas de ação educacional que visam à inclusão, encontra-se, habitualmente, nas orientações dessas ações, dimensões éticas conservadoras, expressas pela tolerância e pelo respeito ao outro, que são sentimentos que precisam ser analisados com mais cuidado, em função do que podem esconder em suas entranhas.

A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las (Mantoan, 2003, p. 19).

Nesta mesma toada, indica que, no desejo por homogeneidade, que tem muito em comum com a democracia de massas, destrói-se muitas diferenças que são consideradas valiosas e importantes. Se por um lado nos referimos hoje a uma cultura global e à globalização, por outro lado pode parecer contraditória a luta de grupos minoritários por uma política identitária, “pelo reconhecimento de suas raízes (como fazem os surdos, os deficientes, os hispânicos, os negros, as mulheres, os homossexuais)”, contudo, a afirmação de diferenças contesta a modernidade e sua aversão pela diferença (Mantoan, 2003, p. 21).

Segundo Gomes e Zenaide (2020) foi somente em 2002, no Brasil, com a atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos, que a pauta sobre sexualidade, gênero e outras diversidades, como etno-racial, geracional, regional, cultural e ambiental, conquistaram espaços na agenda pública.

No século XX, os chamados Novos Movimentos Sociais se caracterizam pela luta por questões de identidade, cultura, valores e direitos civis. Neste sentido, houve a criação pelos estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), de planos e diretrizes nacionais que reduzissem a violência e todas as formas de discriminação no espaço educacional, foram motivados pela “Afirmação da Década da Educação em Direitos Humanos” (1995-2004), que estimulou a incorporação do pluralismo cultural e político como princípios constitucionais. Desta forma, em 2004, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Brasil (Gomes; Zenaide, 2020).

No cenário global, o final do século XX e o início do século XXI é marcado por documentos que consideram princípios como o da “não discriminação” e o “da resistência à opressão e à violência”, presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, importantes mecanismos ético-políticos constituem conteúdos específicos da educação em direitos humanos que adentraram a agenda pública internacional com a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993.

Os estados signatários assumiram o compromisso de inserção dos Direitos Humanos nas políticas públicas e de criação de Planos Nacionais de Direitos Humanos e Planos de Educação com base nos Direitos Humanos, fazendo com que o decênio de 1995

a 2004 ficasse conhecido como a “Década da Educação em Direitos Humanos” (Gomes; Zenaide, 2020). Estes princípios foram espelhados em outros importantes instrumentos de proteção dos Direitos Humanos, tais como:

A Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino (1960), a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1963), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher (1967), a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Declaração sobre os Direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas e a Convenção sobre a Diversidade Biológica (1992), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), a Declaração Mundial da Diversidade Cultural (2001), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e os Princípios de Yogyakarta (2006) – sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e à identidade de gênero (Gomes; Zenaide, 2020, p. 99).

Na esteira do movimento de atualização do Plano Nacional de Direitos Humanos no Brasil, em 2002, e considerando a visibilidade social do cenário de violação de direitos de alguns grupos, são demandadas necessidades de proteção e defesa de seus direitos. Nessa linha, assumem centralidade os estudos e os mapas da violência social contra as pessoas negras, mulheres, LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, pessoas queer, intersexo, assexuais além de uma vasta gama das diversidades sexuais e de gênero), e outros grupos. Nesse processo, foram determinantes os atores sociais, representados pelos movimentos e pelas entidades da diversidade, assim como dos atores institucionais (Gomes; Zenaide, 2020).

O movimento de inclusão, assim, abrange pessoas que, por possuírem determinadas características, não desfrutam, na prática, de um mesmo direito à educação que as demais. Dentre a gama de pluralidades, estão as minorias sexuais. Trata-se de um público que, em razão da orientação sexual ou identidade de gênero, é histórico-culturalmente marginalizado e excluído da sociedade, incluindo-se o sistema educativo (Cazelatto *et al.*, 2022). Nesse sentido, buscamos apresentar, na sequência, um aporte teórico que possa subsidiar o entendimento das discriminações impetradas a expressões identitárias de gênero e sexualidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Borrilo (2010) indica que o preconceito e a discriminação contra a população LGBTQIA+ ainda são reproduzidos socialmente de diversas formas, às vezes velada, com desrespeitos e gestos obscenos, outras de maneira mais explícita por meio de “piadas”, comentários, violência verbal, psicológica e física. Na medida em que essas manifestações de preconceitos consolidam formas que afetam a dignidade e os direitos de cidadania, se

transformam em discriminação e isso constitui uma violação à pessoa humana, mantendo assim a “hierarquia da ordem heterossexual” (Borrillo, 2010, p. 17) .

Segundo Louro (2009), a manutenção destas posições hierárquicas não acontecem sem uma construção contínua e repetitiva. Para garantir à heterossexualidade o seu *status* de normalidade, são idealizadas e colocadas em ação procedimentos familiares (que representam a educação e os costumes culturais valorizados pelo padrão heteronormativo aplicada aos gêneros masculinos e femininos), escolares (na falta de aprofundamento de assuntos como sexualidade e identidade de gênero dentro do currículo escolar) e culturais (valorização da heteronorma e descaso e rejeição com tudo que a ela foge). Através disto existe uma reafirmação no princípio (equivocado) de que seres humanos nascem macho ou fêmea, e que sexo vai indicar e definir, sem hesitação, uma de duas das categorias de gêneros possíveis (masculino ou feminino) e isso irá conduzir aquele ser humano a uma única forma de desejo, que é o desejo pelo sexo/gênero oposto.

Esse alinhamento entre sexo/gênero e sexualidade dá base e sustentação ao processo de heteronormatividade (Louro, 2009). Esta lógica conduz sistemas de saúde, educação, jurídicos e midiáticos de modo que sejam construídos à imagem e semelhança de sujeitos percebidos dentro da norma. São tais sujeitos que estão plenamente qualificados para usufruir deste sistema e de seus serviços, recebendo o que seria de seu devido direito. Tudo que foge à heteronormatividade poderia, na melhor das hipóteses, ser reeducado, “curado”, “consertado”, ou ser relegado a um segundo plano, onde será ignorado, excluído ou até mesmo punido (Louro, 2009, p. 90).

Isto significa dizer que a heteronormatividade só vem a ser reconhecida como um processo social, como algo que é produzido, fabricado e passa a ser problematizado a partir da ação de estudos ligados à sexualidade. A reiteração da heterossexualidade só possui consistência por ser efetuada de forma continuada em diversas instâncias sociais contemporânea, através de discursos autorizados que reafirmam a norma que supõe um alinhamento entre sexo/gênero e sexualidade (Louro, 2009).

A transgressão da heteronormatividade não afeta apenas a identidade sexual, mas é muitas vezes representada como uma “perda” do seu gênero “original” em nossa cultura, especialmente de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino. É comum identificar que desde os primeiros anos da infância, que os meninos são alvos de uma atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. A “camaradagem” masculina poucas vezes é marcada pela troca de confidências ou contato físico, ainda que seja plenamente praticado em algumas situações como na prática de esportes (Louro, 2009).

Entre as mulheres, a intimidade cultivada nas relações de amizade e a expressão da afetividade por proximidade e toques físicos são capazes de esconder possíveis divisórias entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais. Dessa forma, o processo de heteronormatividade não só se torna mais visível em sua ação sobre os sujeitos masculinos, mas também aparece, neste caso, frequentemente associado com a homofobia (Louro, 2009).

Esse entendimento sobre o alinhamento sexo/gênero/sexualidade se instaura na sociedade e afeta tudo que foge à norma, resultando em homofobia. Para Borrillo (2010),

este termo expressa a violência de uma atitude anti-homossexual³, resultado de uma produção cultural que teria sido forjada entre textos sagrados, leis laicas, passando pela literatura científica e pelo cinema. A homofobia mostra hostilidade não só contra os(as) homossexuais, mas igualmente contra indivíduos que não se enquadram na norma sexual, ou seja, a heteronormatividade.

Em geral, pode ser uma manifestação do sexismo, ou seja, discriminação de pessoas em razão ao seu sexo e particularmente em razão a seu gênero. Essa forma de homofobia pode ser definida como uma discriminação contra pessoas que expressam determinadas características imputadas a um outro gênero (Borrillo, 2010). Assim, nas sociedades marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de vigilância do gênero, porque a virilidade deve se estruturar em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade. Neste sentido:

A homofobia no masculino é estigmatização por designação, repulsa ou violência das relações sensíveis ou sexuais entre homens, particularmente, quando estes são apontados como homossexuais ou se afirmam como tais [...], a homofobia é, igualmente, a estigmatização ou negação das relações entre mulheres que não correspondem a uma definição tradicional da feminilidade (Borrillo, 2010, p.26).

Ainda a partir das perspectivas de Borrillo (2010), a homofobia é inconcebível sem que seja levada em consideração a ordem sexual a partir da qual são organizadas as relações sociais entre os sexos e as sexualidades. A origem da justificativa social dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres encontra-se na naturalização da diferença entre os dois sexos, determinando uma organização social em que o feminino deve ser complementar ao masculino pelo viés de sua subordinação psicológica e cultural.

Entende-se assim que, a dominação masculina pode ser identificada como essa forma específica de violência simbólica, onde ela seria apresentada pelo dominador e “aceita” pela porção dominada. Desta forma, a ordem sexual sexista implica tanto na ideia de subordinação feminina, quanto na de hierarquização das sexualidades fundamentadas pela homofobia, criando uma constante superioridade biológica e moral da heterossexualidade, que gera uma estratégia política, resultando em alguma “normalidade sexual” (Borrillo, 2010).

Quando relacionamos homofobia com a violência escolar. De acordo com a UNESCO (2019), a violência escolar pode ser compreendida a partir de diferentes instâncias (física, psicológica e sexual), que se inter-relacionam e podem ser expressas a partir do *Bullying*, caracterizado como um comportamento intencional e agressivo recorrente contra uma vítima específica, representando ao agressor uma relação de superioridade.

Os comportamentos relacionados ao *Bullying* podem ser físicos (golpes, chutes ou destruição de bens), verbais (provocações, insultos e ameaças) ou relacionais (difamação e

³ Embora se refira a uma atitude anti-homossexual, cabe evidenciar que o autor, ao pontuar sobre o conceito de homofobia, utiliza esse termo por “razões de economia de linguagem”, sem deixar de estar atento emprego mais adequado de gayfobia, lesbofobia, bifobia e travestifobia (Borrillo, 2010, p. 23). Nesse sentido, a “atitude anti-homossexual” também deve ser entendida de maneira mais ampla do que somente aquele voltada a homossexuais.

exclusão de grupo), por distintas motivações, tais como raça, etnia, classe social, orientação sexual e gênero, entre outros. As causas subjacentes da violência escolar e do *Bullying* incluem normas sociais e de gênero além de fatores estruturais e contextuais mais amplos como as questões de hierarquização dos sexos citadas anteriormente (UNESCO, 2019).

Especificamente, o *Bullying* homofóbico visa ataques contra estudantes LGBTQIA+, sendo as formas de violência mais relatadas a exclusão social e o *Bullying* verbal. Estudantes LGBTQIA+ apresentam uma taxa de três por cento a mais de chances de sofrer *Bullying* do que alunos heterossexuais, e, no caso de pessoas transgênero a probabilidade é cinco vezes maior (UNESCO, 2019). No Brasil, segundo uma pesquisa realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lesbicas, Gay, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (ABGLT, 2016) ser parte da comunidade LGBTQIA+, é uma das maiores questões que resultam na evasão escolar, sendo resultado da discriminação que esta parcela de estudantes sofre com ofensas, violência e abusos dentro do sistema de ensino.

A identidade de gênero, as teorias educacionais e as disciplinas que constituem a formação docente, pouco nos dizem sobre os corpos. Louro (2000), afirma que, o ensino sobre este tema acompanhou, historicamente, o ensino das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar e corrigir os corpos de meninos e meninas. Neste cenário, escolas contribuíram e continuam a contribuir com ações que têm por objetivo moldar corpos, conhecê-los e escolarizá-los, ensinando sobre posturas, trejeitos, valores civilizados, urbanizados e dóceis para construir “hábitos saudáveis, adequados e dignos”.

Na toada da construção de normas, cabe citar aquela que se aplica sobre corpos ideais. Sassine, Miranda e Maio (2024) definem a corponormatividade como uma forma de violência a pessoas transsexuais e deficientes, visto que a sociedade em que vivemos impõe padrões corporais que devem, supostamente, serem seguidos com o intuito de padronizar e adequar alguns corpos, a fim de alcançar um ideal de perfeição. Nesse sentido, corpos trans e com deficiência não seriam contemplados pela corponormatividade, pois nessa lógica, os corpos precisam ser considerados funcionais, produtivos e capazes de realizar algo. Segundo as autoras:

A ideia corponormativa heterocisnormativa é brancocêntrica e colonialista, desvalorizando corpos que não são brancos – pretos, pardos, indígenas – gordos, com nanismo, vitiligo, sardas, estrias, celulites, pelos e tudo que não esteja esteticamente ideal, de acordo com a mídia (Sassiane; Miranda; Maio, 2024, p. 1226).

Nessa conjuntura, corpos de pessoas com deficiência ou de pessoas transsexuais não se enquadram sob o olhar padronizador corponormativo, revelando diferentes faces de inacessibilidades, figurando como corpos destoantes e tendendo a ser questionados, marginalizados, invalidados e invisibilizados. Como corpos que não perpetuam a heterocisnormatividade (marcada pelo ideal de homem, heterossexual, cisgênero, burguês e branco), pessoas com deficiência e pessoas transsexuais têm marcadores de atravessamentos que reforçam seu não enquadramento em modelos de corpos “ideais”,

fazendo com que sofram com violência e discriminações (Sassiane, Miranda e Maio, 2024).

Louro (2009) afirma que:

A premissa sexo-gênero-sexualidade sustenta-se numa lógica que supõe o sexo como “natural”, entendendo este natural como algo “dado”. Ora, segundo esta lógica, o caráter imutável, a histórico binário do sexo impõe limites à concepção de gênero e de sexualidade. Na medida em que se equaciona a natureza (ou o que é “natural”) com a heterossexualidade [...] Por esta lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, pois são precisamente eles que servem para circunscrever os contornos daqueles tidos como “normais”[...] Como a lógica é binária, há que admitir a existência de um pólo desvalorizado, um grupo designado como minoritário que pode ser tolerado como desviante ou diferente, contudo, é insuportável pensar em múltiplas sexualidades. A idéia de multiplicidade escapa da lógica que rege toda essa questão. (Louro, 2009, p. 92).

Silva (2015), por sua vez, indica que as temáticas corpo humano e sexualidade estão dentre os conteúdos obrigatórios a serem ensinados às crianças, como conteúdo formal da disciplina escolar da área de ciências. Diversos elementos da escola moderna (seus projetos pedagógicos, o modo como tais conteúdos são abordados, e a presença ou ausência destes nos currículos escolares) dizem respeito às formas pelas quais e com as quais os agenciamentos são produzidos e as subjetividades são operadas.

Isto implica dizer que é muito comum que a apresentação, a estudantes, nas aulas de ciências e biologia, sejam lições sobre o organismo humano, sem abordar a sexualidade. Essa ideia reforça o discurso de que a dimensão biológica exclui a abordagem da sexualidade no espaço escolar. Segundo Silva (2015):

A potencialidade da discussão está na superação da denúncia de que a sexualidade é abordada por um discurso ou texto biológico, de modo a tornar a biologia meio e fim da sexualidade. Superar a denúncia pode significar desconstruir esse discurso, de modo a percebê-lo como dispositivo de fazer o sujeito pensar, que codifica determinado modo de ser do corpo e da sexualidade, e ainda fazer pensar que a sexualidade opera no fora do corpo [...]. A sexualidade tem, então, como substrato material, o organismo biológico, ou o corpo em sua dimensão biológica, mas opera fora do corpo, na relação entre o “enunciável e o visível”. Assim, a reação orgânica sofrida pelo sujeito na experiência de sexualidade constitui e, ao mesmo tempo, não constitui a experiência da sexualidade [...] Entre a exterioridade e a interioridade. (Silva, 2015, p. 5).

Apesar da existência de leis e diretrizes, relativamente recentes, que buscam respeito e equidade entre gêneros, muito do preconceito e discriminação com pessoas LGBTQIA+ se dá pelo histórico que moldou a educação brasileira. Santos (2016) afirma que:

Ao longo da história, a educação no Brasil é marcada pela valorização do padrão heterossexual no estereótipo do colonizador branco, masculino, heterossexual, burguês e tido como “normais”. Desta forma, a homofobia está presente no seio da sociedade nas várias instâncias; institucional, religiosa, política e cultural. [...] O fato da existência de um arcabouço universal, não garante o direito declarado, a conquista dos direitos, isso só é possível quando exercitamos e buscamos o princípio fundamental da cidadania (Santos, 2016, p. 16).

Na educação básica, temas como a diversidade das sexualidades e identidade de gêneros são ensejados por visarem o alcance da equidade, contudo, muitas vezes ou são evitados de serem trabalhados com crianças ou são considerados difíceis de serem abordados, uma vez que são vistos como tabus. Tal situação também é indicada no trabalho de Silva (2015), em que professores de uma escola em Minas Gerais relatam dificuldade em desenvolver questões sobre sexualidade em salas de aula, mas demonstraram tranquilidade com a abordagem da Biologia. Contudo, há implicações diretas quando educadores(as) parecem não se importarem com violências.

A falta de solidariedade por parte de profissionais, da instituição e da comunidade escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices. Além de encorajados a continuarem agindo, aquiescendo ou omitindo-se, são aprofundados em um processo de “alheamento”. Nunca é demais sublinhar que este estado de negação constitui, pelo menos, uma forma passiva de homofobia (Junqueira, 2009, *apud* Santos, 2016, p. 136).

Borba *et al.* (2019) indicam que existem muitas versões do que se denomina Ensino de Ciências/Biologia. Cada uma inserida em um contexto histórico diferente, produzido por distintos cenários socioculturais, fazendo com que, dentro ou fora da escola, os currículos educacionais sejam construções sociais e históricas que produzem significados a quem somos e sobre aquilo que sabemos. Neste sentido entendem que os currículos nunca são neutros, eles estão submetidos às condições epistemológicas de políticas sociais, econômicas e éticas, entre outros fatores. Currículos que omitem ou escamoteiam questões de gênero e sexualidade, produzem saberes que podem se alinhar ou divergir da heteronormatividade, permitindo ao ensino de ciências e biologia implicar-se ou não com tais questões.

Trentim (2019) informa que o conservadorismo ainda tem implicado no cerceamento de discussões amplas e abertas sobre sexualidade e gênero, de modo que essa omissão tende a manter jovens na ignorância, impossibilitando a compreensão acerca das identidades e diversidade sexual existentes, perpetuando o preconceito ou concepções equivocadas. Além disso, pode contribuir com os casos de gravidez indesejada e o aumento de contágio de infecções sexualmente transmissíveis (IST's), em função de relações sexuais desprotegidas. Borba *et al.* (2019) afirmam que o cenário atual e a restauração do conservadorismo no Brasil seriam o retrato de uma disputa sobre o controle da escola.

Nessa conjuntura, neoliberais e neoconservadores, com apoio de líderes religiosos alinhados ao campo ideológico da direita e de uma classe média que defende regimes administrativos, vêm redefinindo políticas e práticas sociais, culturais e educativas de

acordo com seus vieses ideológicos que atacam o caráter progressista dos currículos escolares, e alinham a educação aos seus interesses particulares (Borba *et al.*, 2019).

Dentre os conteúdos desenvolvidos que são enfraquecidos ou silenciados, estão aqueles sobre o entendimento do corpo humano que abrangem as reflexões relacionadas a gênero, sexualidade e etnia. É importante que escolas desenvolvam discussões sobre a diversidade sexual de modo integral e que estudantes entendam questões das diversidades além dos padrões heteronormativos, a partir de uma perspectiva científica e intercultural, uma vez que a restauração conservadora nos sistemas educacionais brasileiros pode ameaçar aos princípios que garantem a educação pública, laica, gratuita e democrática (Borba *et al.*, 2019).

Trentim (2019) argumenta que a escola e família deixam e constroem “marcas” em crianças e adolescentes, moldando seu caráter no que tange aos aspectos éticos e morais, bem como na maneira de compreender e interagir com o mundo. Nesta mesma direção, Louro (2000), indica que os corpos recebem marcas que podem ser compreendidas como naturais ou culturais. Na tradição dualista que se mantém em diferentes polaridades, natureza e cultura estão separadas, o corpo, do ponto de vista da natureza, é negado na instância da cultura. Assim, os corpos seriam dados ao nascer, seriam um legado que carrega determinadas características naturalmente.

No entanto, em outras concepções, o corpo não é dado, mas sim produzido culturalmente e discursivamente, e assim neste processo são adquiridas “marcas” resultantes da cultura. As formas de intervir nos corpos ou de reconhecer as marcas variam conforme a perspectiva assumida e, para Louro (2000), estas identificam os sujeitos. Na ótica da cisheteronormatividade, o corpo indica, sem ambiguidade, sua identidade em relação ao gênero, sexualidade ou até raça, indicando o que ele é, e ao mesmo tempo o que não é.

Na esteira deste pensamento, Santos (2016, p. 135), ao se referir às instituições escolares, afirma:

As marcas que nos fazem lembrar dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. Àqueles(as) que se percebem com interesses dissidentes da norma heterossexual só restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. Pessoas LGBT ficam, assim, marcadas na escola ou por um contexto de invisibilidade/silenciamento ou por um contexto de tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais (Santos, 2016, p.135).

Dada a contextualização sobre Educação Inclusiva, abrangência do movimento de inclusão e os aspectos teóricos de interesse deste trabalho, segue, no próximo tópico, a abordagem metodológica na qual este trabalho se baseia e, depois, discussões em relação aos materiais estudados para entender como estes temas (Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Ciências Biológicas) se relacionam.

3. CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

Este trabalho foi concebido a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, isto é, uma na qual a investigação científica se concentra na compreensão profunda e na interpretação dos fenômenos estudados, explorando a complexidade e riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais (Guerra *et al.*, 2004).

Também ancora-se na análise documental, uma forma de investigação que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (Ludke e André, 1986). Neste sentido os documentos selecionados constituem uma fonte rica e estável de informações que persistem ao longo do tempo e que foram elaboradas em um determinado contexto para fornecer informações (Ludke e André, 1986).

Para a constituição do *corpus* de análise, foram explorados trabalhos (artigos publicados em revistas e resumos de congressos) disponíveis na plataforma Google Acadêmico entre setembro e outubro de 2025. A pesquisa usou dos descritores booleanos "ensino de biologia"*"sexualidade"*"educação em direitos humanos"*"educação inclusiva". Foram definidos como critérios inclusão textos publicados a partir de 2007 (ano de publicação da PNEPEI) até 2025 e, como critérios de exclusão (a) trabalhos sem resumo, (b) trabalhos internacionais, (c) trabalhos que fossem resumos simples de congresso e (d) textos que abordassem exclusivamente um dos tópicos selecionados (ensino de biologia, sexualidade, educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca bibliográfica retornou 81 trabalhos, de distintas modalidades, que estão evidenciadas no Quadro 01.

Quadro 01. Trabalhos resultantes da busca pelo *corpus* de análise

Tipo de pesquisa/trabalho	Quantidade encontrada
Dissertações	21
Artigos de revista	24
Projetos Pedagógicos do Curso	12
Livros	11
Links inativos ou de acesso indisponível	7
Documentos avulsos (atas de reuniões; artigos de lei.)	4
Relato de Experiência de Estágio	1
Projeto investigativo escolar	1

Contudo, considerando os critérios adotados, o *corpus* de análise foi construído a partir de seis textos. Isso porque, embora 12 registros de interesse tenham sido encontrados, seis foram desconsiderados, uma vez que ou se tratavam de trabalhos repetidos (disponíveis em distintos endereços), ou não estavam completamente alinhados com os objetivos da pesquisa, por exemplo, se dedicando a outras áreas de ensino (química e física). Desse modo, os trabalhos compreendidos na análise desta pesquisa estão relacionados no Quadro 02.

Quadro 02. Trabalhos constituintes do *corpus* de análise.

Autores(as) / Título	Referência
[1] Coelho, W. N. B.; Silva, C. A. F. A Produção Intelectual Docente na Pós-Graduação em Educação no Norte do Brasil: avanços e desafios.	Educação Unisinos , v. 20, n. 3, p 387-399. 2016.
[2] Rocha, S. S.; Oliveira, R. V. D. L. A Educação em Direitos Humanos na Formação de Docentes: Um Estudo a Partir de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas.	Revista de Ensino em Biologia da SBEnBio , v. 16, n. 2, p 1522-1542. 2023.
[3] Sales, T. A.; Rigue, F. M. Diversidade, Direitos Humanos e Direito à Vida no Ensino de Ciências Naturais.	Bio-grafia , v. 16, n. 30, p 162-175. 2023.
[4] Santos, C. F.; Santos, R. M. R. Desafio na Formação Docente em Diversidade Sexual.	Educação: Teoria e Prática , v. 29, n. 60, p 141-161. 2019.
[5] Vieira, L. M. D.; Santos, E. M.; Viginheski, L. V. M. Formação de Professores e Ensino Inclusivo de Ciências: Estado da Arte.	Revista Tecnê, Episteme: TED , (número extraordinário), p 938-946. 2021.
[6] Zompero, A. F.; Leite, C. M.; Giangarelli, D. C.; Bergamo, M. C. B. A Temática Sexualidade nas Propostas Curriculares do Brasil.	Revista Ciência & Ideia , v. 9, n. 1, p 101-114. 2018.

Os seis artigos foram lidos em sua integralidade para uma análise aprofundada e subdivididos em três grupos em função de seus conteúdos: o primeiro grupo congrega aspectos da inclusão no currículo e da formação docente, o segundo conjunto encerra elementos dos desafios e resistências e, por fim, o último agrupamento consolidada uma discussão sobre a produção acadêmica e a prática pedagógica. Em função disso, as subseções que seguem se dedicam a explorar estes tópicos.

4.1 Inclusão no currículo e formação docente

Dentro do *corpus* de análise, os artigos [2], [3], [5] e [6] discutem a formação docente e a maneira como o currículo aborda e desenvolve as questões referentes à sexualidade e são utilizadas para a composição desta seção.

O trabalho de Sales e Rignes (2023) é produzido de modo ensaístico, de tal forma que fazem usos de diversos outros trabalhos para construir sua argumentação. Nesse sentido, indicam que, na busca pela desconstrução de preconceitos e consolidação de ambientes que respeitem a diversidade, uma questão instigante é a de como atrelar à isso os conhecimentos científicos. Se por um lado as Ciências Naturais se construíram a partir de investigações dos seres vivos e elementos abióticos presentes no planeta - tornando a classificação um hábito, por outro, esta prática produziu e produz narrativas e modos de se relacionar com o que se percebe como natureza a partir de uma lógica classificatória. Com base em uma provocação de Santos (2000), trazem uma reflexão importante:

As ciências naturais tem uma história que não é natural. Ao afirmar isto, o autor [Santos, 2000] não busca desqualificar e muito menos negar a materialidade deste campo, mas evidenciar que, ao produzir discursos e práticas sobre tais temas pesquisados – natureza, ecossistema, corpo, sexo, animal, vegetal, energia, substâncias, relações, dentre outros –, também se produzem formas de ver e se relacionar com os elementos e vidas estudados (Sales; Rignes, 2023, p. 2).

Ainda costurando argumentações trazidas no texto, Sales e Rignes (2023) exploram um pouco a ideia de que a natureza da ciência ocidental é marcada pela construção das estruturas lógicas do dualismo. No que diz respeito à vida humana, tais classificações embasaram relações de forças e discursos que, em muitos contextos, resultaram na disseminação de práticas marcadas pelo racismo, sexismo e homofobia tendo como fio condutor a heteronormatividade.

Assim, subjetivamente são produzidas noções de “verdades” que supostamente têm por base argumentos científicos e biológicos, mas que acabam por resultar em afirmações discriminatórias como, por exemplo, em casos relacionados a questões de gênero e em determinismos biológicos quando utilizados para atacar pessoas transexuais. O dualismo presente no pensamento ocidental soma-se às noções de hierarquizações que resultam em um “nós”, de um lado (e melhores, por “óbvio”), e em um “eles”, de outro (“evidentemente”).

Neste sentido, ao trazer à baila a questão da inclusão no currículo, tanto é necessário evidenciar a diversidade presente na natureza, no sentido biológico, quanto observa-se a importância de pautar e reforçar o entendimento sobre os Direitos Humanos na formação docente em relação às diferenças e ao direito de existência em múltiplas formas humanas.

O currículo de Ciências Naturais é um instrumento potente no combate a discursos discriminatórios, se compreendido pelo viés do aspecto fundamental das diversidades. Sales e Rignes (2023) a fim de ilustrar como o ensino de Ciências Naturais e seus conteúdos são capazes de abordar discussões importantes sobre o caráter político, por exemplo, citam a bioética enquanto tema universal. Além deste, nos indicam mais um

exemplo de possibilidades presentes para discussão da inclusão no currículo de Ciências Naturais:

Outro campo capaz de mobilizar tais discussões é a Educação Ambiental, em suas problematizações acerca do uso da natureza, das manipulações da vida na Terra, das relações entre natureza e cultura, e do respeito aos diferentes povos e seus múltiplos modos de existência (Sales; Rrigues, 2023 p. 5).

Mobilizar as questões de diversidade e Direitos Humanos no ensino de Ciências Naturais consiste em um desafio também aos educadores, visto que é preciso, em muitos momentos, refletir sobre as estruturas do conhecimento científico, de estruturas curriculares e da escolarização formal no Brasil. Como indicam Sales e Rrigues (2023), tal discussão pode ser efetivada a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Com a implementação da BNCC no Brasil em 2018, houve a homogeneização de currículos estaduais e municipais na educação básica como um todo, além do direcionamento da formação de professores pela Base Nacional Comum sobre a Formação de Professores (BNCC-Formação). A BNCC fornece aspectos que podem ser explorados no Ensino de Ciências, cumprindo encaminhamentos para os Direitos Humanos. Esse mesmo tópico é abordado no trabalho de Zompero *et al.*, (2018), que evidenciam a presença da proposta referente ao trabalho com a sexualidade neste documento, a partir dos temas contemporâneos da educação:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes [...], educação em direitos humanos [...], bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social [...] (Zompero *et al.*, 2018, p. 110).

No que concerne às orientações pedagógicas nacionais para abordar a temática sexualidade, Zompero *et al.*, (2018) sinalizam que em todos os documentos (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares para Educação em Direitos Humanos, Base Nacional Comum Curricular entre outros citados no trabalho dos autores/as) há menção aos temas relativos às questões biológicas, gênero e diversidade sexual, porém, há ênfase diferenciada quanto a esses temas nos materiais analisados. Sexualidade soma-se à diversidade, saúde e Direitos Humanos como parte dos conteúdos do Ensino de Ciências. Contudo, parte dessas possibilidades enreda-se ao papel de educadores(as), pois deverá proporcionar discussões que instigam o pensamento crítico e o entendimento pelo respeito quanto às questões referentes a sexualidade e identidade de gênero numa perspectiva humanista, a fim de evitar preconceitos e reforços à discriminação dentro das diversidades sociais (Rocha e Oliveira, 2023).

Coadunando com esse pensamento, o texto de Rocha e Oliveira (2023) destaca que a Educação em Direitos Humanos não se limita apenas à aprendizagem cognitiva, mas envolve o desenvolvimento social e emocional de todos os indivíduos no processo de

ensino-aprendizagem. A escola seria um espaço privilegiado para a ação de educadores(as), que agem como guia na formação de cidadãos, valorizando o respeito e a igualdade na estruturação de concepções de mundo, consciência social, promoção da diversidade cultural e formação da cidadania.

Rocha e Oliveira (2023) ressaltam que a docência é a única profissão com a qual os futuros docentes têm contato desde seus anos iniciais. Tal especificidade faz com que, ao longo da vida, haja uma constante construção de representações sobre o seu ofício, de modo que profissionais docentes reelaboram sua construção profissional, transformando-se, assim, em um forte agente sociocultural político de transformação.

Sales e Rignes (2023) também tratam de professores de Ciências como agentes socioculturais políticos quando relacionam investimentos na formação docente com possibilidades de articular criticamente conteúdos de Ciências Naturais com a Educação em Direitos Humanos e saberes filosóficos e sociais que as acompanham. Na perspectiva do trabalho, a educação precisa mobilizar práticas que engajem educandos, futuros professores e estudantes da educação básica a se posicionarem ativamente e criticamente frente aos possíveis dilemas que irão surgir em seus cotidianos, visto que na Educação em Direitos Humanos não existe margem para a neutralidade (Sales e Rignes, 2023).

Vieira, Santos e Viginheski (2021) também destacam a importância de que o currículo da formação docente em Ciências Naturais esteja vinculado às perspectivas inclusivas ao discorrerem sobre a Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação que apresenta diretrizes para as instituições de ensino superior, devendo estas prever formação voltada para adversidades e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais. Sendo assim, é essencial vir desde a formação inicial docente, abordagens de temáticas sobre a inclusão, diversidade, necessidades especializadas, dentre outros aspectos que abranjam a Educação Inclusiva (Vieira, Santos; Viginheski, 2021).

Apesar deste ponto, certa relutância é percebida em situações em que:

A maioria dos licenciandos entende a Educação Inclusiva como a educação para alunos com necessidades educacionais especiais; apontam como maior dificuldade para a inclusão escolar a formação do professor e a infraestrutura escolar, e não se sentem preparados para lecionar para um aluno com necessidades especiais (Vieira, Santo; Viginheski, 2021, p. 942).

Apesar de reconhecer lacunas na formação inicial docente, o texto chama a atenção para o entendimento da Educação Inclusiva para além dos estudantes com deficiência. Rocha e Oliveira (2023) reforçam a importância da perspectiva da Educação em Direitos Humanos como fundamento e complemento à Educação Inclusiva:

Um segundo tópico que surge é relacionado com a Educação Inclusiva. Destaca-se que, quando falamos nesse tema, tratamos das disciplinas de Libras, Educação e Saúde. [...] Considera-se importante destacar sua presença como um aspecto fundamental quando se pensa em Educação em Direitos Humanos. [...] Em relação à temática Gênero, Sexo e Sexualidade, [...] o ensino de Biologia pode ser uma poderosa ferramenta para desmitificar estereótipos de gênero e preconceitos sexuais, assim como para promover a equidade de gênero e a

inclusão de pessoas LGBTQIA+ no ambiente escolar (Rocha; Oliveira, 2023, p. 1533).

Em suma, a coletividade destes trabalhos evidencia que tanto na elaboração de currículos que tangem a educação básica quanto na formação de profissionais docentes, são destacados desafios na sua estruturação como na falta de aprofundamento e discussões sobre os assuntos que envolvem a Educação Inclusiva e a aplicabilidade e preparo dos professores para discussão de temáticas contemporâneas. Ao mesmo tempo, indicam conexões interessantes e úteis entre Educação Inclusiva, Ensino de Ciências Biológicas e Educação em Direitos Humanos.

Acerca do profissional docente, apreende-se que é preciso ter conhecimento e preparação durante o processo de sua formação inicial. Contudo, pensar além do currículo e investir na formação contínua pode enriquecer o processo formativo a fim de reforçar e praticar a transdisciplinaridade destas áreas, a fim de refletir aprimoramento no que concerne a Educação Inclusiva. O educador é entendido como chave na formação da cidadania plena de todas as pessoas.

4.2 Elementos dos desafios e resistências

Os trabalhos [3], [4], [5] e [6], trazem as discussões sobre os principais desafios acerca destas temáticas referentes aos temas de sexualidade no ensino de ciências e evidencia ações que podem auxiliar no combate a discriminação e o preconceito sobre esta temática.

Santos e Santos (2019) ressaltam a importância do conhecimento sobre a diversidade na luta por igualdade social: “Na luta por uma educação cidadã, conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social se configuram como uma preocupação para os educadores” (Santos; Santos, 2019, p. 142).

Docentes precisam entender sobre a luta pelo reconhecimento e garantia de espaços para grupos sociais que são alvo de discriminações inaceitáveis no âmbito social e escolar (tais como mulheres, negros e homossexuais). Considerando tais grupos e, ainda que estas diversidades tenham, ao longo dos últimos anos, ganhado algum destaque nas discussões sobre educação, escola e currículo, existe um recorte intrínseco a um deles, talvez pelo seu histórico como um tema tabu, que é o da temática sobre a diversidade sexual, parecendo não ter tido a mesma atenção que os outros temas contemporâneos (Santos; Santos, 2019).

Nesta toada, a diversidade sexual parece ganhar menor destaque em relação às outras necessidades e discussões devido ao modelo imposto sobre a estruturação do mundo que nos cerca, regido tanto pela heteronormatividade quanto pela regra dualista que baseia a heteronormatividade (Santos; Santos, 2019). O mesmo movimento crítico de revisão ética de nossos padrões de desigualdade e opressão no campo das relações raciais e de gênero parece não ter se estendido ao tema da diversidade sexual. Esse aspecto de “menor destaque” da diversidade sexual frente a outros temas que podem ser considerados multiculturais fica claro quando, em uma análise sobre o Programa Nacional do Livro Didático, os autores citam uma importante colocação:

Concepções e práticas acerca do gênero, dos direitos e de cidadania, da representação positiva de pessoas com deficiência, da população negra e dos direitos da criança já podem ser verificadas nos livros didáticos. No entanto, igual avanço não se observa no tratamento da diversidade sexual [...]. Ao privilegiar o modelo heteronormativo, os livros didáticos não deixam espaço para outras expressões da sexualidade, em dissonância com o princípio segundo o qual a educação pública deve pautar-se pelos ideais democráticos da autonomia, da não-discriminação, da dignidade humana e da privacidade, inclusive na esfera da sexualidade (Santos; Santos, 2019, p.144)

Assim percebe-se que recursos potencialmente ricos em possibilidades de expansão e discussões sobre estes assuntos contemporâneos, tais como os livros didáticos, não parecem estar alinhados às normativas que estabelecem uma educação de direito e que contemple a todos(as). Ao tratarem da abordagem de questões referente a sexualidade, Zompero *et al.*, (2018) trazem uma reflexão interessante:

A temática referente à sexualidade vem sendo abordada com maior ênfase nos últimos anos nas propostas nacionais de ensino, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular. Consideramos que a educação para sexualidade é um aspecto de essencial relevância na formação do estudante, a escola tem papel central no preparo do aluno, tanto no que concerne a sua formação pessoal como para vivência em sociedade[...]. No entanto, um estudo divulgado no ano de 2017 mostrou que o Brasil tem desempenho abaixo dos países da América Latina, [...] quanto ao trabalho com tema “sexualidade” na sala de aula [...], um dos problemas que acarretam essa situação é a falta de obrigatoriedade e uma legislação que regulamente o trabalho com essa temática nas escolas (Zompero *et al.*, 2018, p.103)

Santos e Santos (2019) pontuam que discussões sobre sexualidade se fazem cada vez mais presentes em casas legislativas e em instâncias regulamentares com decisões que visam impedir ou dificultar seu processo educacional. Projetos de leis de diversos estados e municípios têm sido aprovados proibindo discussões acerca de gênero e diversidade sexual nas escolas públicas (Santos; Santos, 2018).⁴

A influência de grupos religiosos fundamentalista no exercício da elaboração das políticas públicas, em especial naquelas que relacionam a abordagem referentes a questões de gênero e sexualidade também são colocadas em relevo. Segundo Santos e Santos (2019) “Esses grupos são considerados como uma ameaça aos Direitos Humanos, sexuais e reprodutivos e com potencial para modular ódio e preconceitos às minorias” (Santos; Santos, 2019, p 146). usando uma estratégia que imputa uma suposta ideologia ou opinião não lógica para atacar educadores e até mesmo a produção acadêmica científica, ignorando

⁴ Destaca-se que as informações ora veiculadas sobre proibições de discussões sobre gênero e diversidade sexual são relacionadas ao contexto e tempo histórico em que o texto foi produzido e publicado. Cumpre informar que em 15 de outubro do corrente ano o Supremo Tribunal Federal suspendeu leis que proibiam o ensino de matérias com vinculação à identidade de gênero e orientação sexual, conforme veiculado na Agência Brasil (Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2025-10/stf-suspende-leis-que-proibiram-ensino-de-genero-na-s-escolas>. Acesso em 21 nov. 2025.)

o rigor conceitual metodológico na produção do conhecimento científico.(Santos e Santos, 2018).

Destacam-se também as críticas do professor Fernando Araújo Penna acerca do projeto “Escola sem Partido”, que constitui uma ameaça à proposta de uma educação democrática que abrace e elabore a pluralidade das características do espaço público. Ao denunciar um movimento que representa estudantes como prisioneiros em sala de aula, vítimas de docentes que se aproximam da ideia de abusadores(as), o professor elucida como se dá a fabricação de medo e ódio a docentes. O discurso que tenta demonizar professoras(es) aproveita-se de alguma polarização política no Brasil ao colocar docentes como parte de alguma conspiração. De acordo com Penna (2021):

O coordenador do movimento homônimo defende que: “professores não passam de burocratas que devem apenas transmitir um conhecimento que foi pré determinado e não podem mobilizar valores em sala de aula”.[...] o discurso dos defensores do projeto, especialmente na Câmara dos Deputados, responsabiliza os professores por todas as mazelas da educação e defendem abertamente a criminalização da sua prática (Penna, 2021, pp. 153- 154).

Ainda sobre as afirmações de Santos e Santos (2019), no Brasil não são todos os cursos universitários de formação docente que contemplem em seus currículos disciplinas que priorizam os campos teóricos das sexualidades e gêneros, mas, apesar disso, pequenas janelas estão se abrindo pela inclusão destes temas nos encontros nacionais de ensino em Biologia. Na formação inicial, existe a necessidade de serem destinados mais momentos para as discussões sobre sexualidade, diversidade sexual e gênero, fazendo a ligação com a Educação Inclusiva. A importância destas discussões se evidenciam necessárias a partir dos indícios dados por uma pesquisa realizada pelo Grupo Gay da Bahia (2025):

O Brasil permaneceu, em 2024, como o país com maior número de homicídios e suicídios de pessoas LGBTQIA+ no Mundo. Foram registradas 291 mortes violentas, 34 casos a mais do que em 2023, um aumento de 8,83% em relação ao ano anterior (257 mortes). Uma morte violenta de LGBTQIA+ a cada 30 horas (Grupo gay da Bahia, 2025, p.1)

Outro dado importante provém de um Dossiê sobre Assassinato e Violência Contra Travestis e Transsexuais Brasileiras, produzido pela Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA), indicando que:

Em relação aos dados absolutos dos últimos 8 anos, produzidos desde 2017, período em que a ANTRA passa a fazer essa pesquisa, conseguimos mapear um total de 1179 (um mil cento e setenta e nove) assassinatos de pessoas trans, travestis, homens trans, pessoas transmasculinas e não binárias brasileiras. Foram 122 assassinatos em 2024, 145 assassinatos em 2023 e 131 casos em 2022; 140 casos em 2021; 175 casos em 2020; 124 casos em 2019; 163 casos em 2018 e; 179 casos em 2017 (o ano com o maior número de assassinatos de pessoas trans na série histórica). Isso representa uma média de 147 assassinatos por ano e 12 casos por mês (Associação Nacional de Travestis e Transsexuais, 2025, P.63-64).

Embora uma das portas de entrada de discussões sobre sexualidade seja pelas disciplinas de ciências e biologia - em função de sua histórica relação com reprodução humana - é necessário desarticular as discussões sobre sexualidade de uma visão estritamente biologizante, uma vez que a suposta complementaridade entre homens e mulheres, fundamentada em critérios anatômicos e morfológicos que muitas vezes não são problematizados pelo viés da cultura, poderiam servir de suporte para a tentativa de justificar uma única forma de expressão da sexualidade, neste caso a heterossexualidade (Santos; Santos, 2018).

A sexualidade abrange mais temas além somente do prazer, o toque, o sexo, a afetividade e o amor. Traz consigo o entendimento também sobre respeito, valores e relações de gênero, diversidade cultural e religiosa, refletindo o desejo do exercício da cidadania e o respeito ao próximo. Assim, acerca das afirmações de Sales e Rrigues (2023), “Cabe ao educador(a) e o produtor(a) de conhecimento, a coragem de ativar espaços de vida e instigar pensamento críticos acerca dos ensinamentos em Ciências Naturais” (Sales; Rrigues, 2023, p. 6), de modo a ir além das pretensões universalizantes presentes em arquivos como a BNCC e na quebra do pensamento dualista da representação de “si” e do “outro”.

4.3 Produção acadêmica e a prática pedagógica

Esta seção tem por intenção posicionar o currículo como espaço concreto de manifestação e das desejadas interseções entre Direitos Humanos, Educação Inclusiva e sexualidade, a partir da discussão sobre como a produção acadêmica se apresenta como elemento central para compreender as articulações entre pesquisa, formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao respeito à diversidade, a partir dos textos [1], [2] e [6].

Coelho e Silva (2016) destacam que a produção intelectual dos programas de pós-graduação em educação na região norte do Brasil constitui marco fundamental para a consolidação da área. A produção é acompanhada por processos avaliativos nacionais que a compreendem como indicador determinante da qualidade dos programas. Se por um lado tais critérios avaliativos que, em alguma instância, constituem pressão sobre o trabalho de docentes, por outro, indica o relevante papel destas pessoas na construção de pesquisas, artigos e demais publicações que repercutem diretamente no fortalecimento científico da área e na ampliação da visibilidade de temáticas como diversidade, inclusão e sexualidade no ensino de Biologia.

Um destaque, por exemplo, é dado ao programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Pará, que tem uma de suas linhas de pesquisa intitulada “Cultura e subjetividade na educação em Ciências”, figurando como elementos centrais a sexualidade e poder, a subjetividade e o corpo (Coelho; Silva, 2016). Embora a análise foque o contexto da Educação, de maneira geral, o texto destaca que a nomeação de conteúdos considerados importantes ou não para serem estudados passa pelo crivo de escolhas e disputas, percepções e subjetividades, quando indicam

Concordamos com Bourdieu (2001) ao referir-se à hierarquia social dos objetos que definem o que é importante ou não ser estudado, apreciado, reconhecido e

interessante aos olhos dos outros em um dado campo em constante disputa. Para o autor, “aquilo que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que o produz como importante” (Bourdieu, 1983, p. 125). (Coelho; Silva, 2016, p. 397).

Assim, evidencia-se que o currículo configura-se como um espaço aberto, um campo em que diferentes atuentes disputam espaços e posições que, muito dificilmente, estão asseguradas. Essa perspectiva nos indica possibilidade de reconfiguração das possibilidades de inclusão nas práticas docentes. Para além disso, um fato indicado no texto é a significativa presença feminina na composição docente e na produção intelectual que, embora não seja indicada no trabalho, pode estar influenciando mudanças na própria configuração das agendas de pesquisa, de maneira a considerar perspectivas críticas voltadas às relações de gênero e diversidade.

Rocha e Oliveira (2023, p. 1525) observam que as universidades brasileiras, especialmente as públicas, assumiram compromisso de formação crítica, criação do pensamento autônomo, descoberta do novo e mudança histórica, prezando pela construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação aos Direitos Humanos, bem como ações contra desigualdades, exclusão social e violência. A produção do conhecimento deve vincular-se à missão de “produzir conhecimento para o desenvolvimento científico e tecnológico, promovendo justiça social, democracia, cidadania e paz”. Tal perspectiva desloca a noção de currículo de uma posição em que cumpre somente função transmissiva para uma que assume perspectivas políticas e socialmente orientadas, na qual a diversidade, a equidade e os Direitos Humanos tornam-se elementos estruturantes.

Nesse contexto, o exame sistemático de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), por exemplo, produz informações que orientam instituições a revisar práticas, reorganizar currículos e agir sobre a formação inicial. Por esta razão, trabalhos como os de Rocha e Oliveira (2023) contribuem para tensionar concepções históricas de docência e currículo. A pesquisa se torna instrumento de retorno crítico à própria instituição formadora, contribuindo para mudanças sustentadas no debate acadêmico.

Contudo, esta discussão não deve restringir-se ao âmbito universitário, dada a relação entre aquilo que é tratado nessa instância em termos de formação inicial e aquilo que é executado na escola, em termos de atuação profissional. Desta maneira, estudos que analisam diferentes orientações oficiais sobre a Educação em Sexualidade, tais como o trabalho de Zompero *et al.* (2018, p. 108), também ressaltam a escola como um espaço decisivo “para contribuir na construção de uma consciência crítica e no desenvolvimento de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos”.

Neste trabalho é reconhecido que a abordagem da sexualidade ainda acontece, em muitos contextos, de forma fragmentada e pouco integrada aos projetos pedagógicos, o que revela um descompasso entre o que as normativas propõem e o que efetivamente se concretiza na prática docente. Por exemplo, por mais que algumas Diretrizes Curriculares Nacionais apregoem que egressos(as) de cursos de licenciatura e de formação pedagógica devam estar aptos(as) a demonstrar consciência da diversidade, respeitar diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes

sociais, religiosas, de necessidades especiais e de diversidade sexual, “não há uma legislação direcionada à obrigatoriedade do trabalho com essas temáticas nas escolas” (Zompero *et al.*, 2018, p. 112).

Ao identificarem lacunas, inconsistências ou limitações na implementação de temas como diversidade, multiculturalismo ou sexualidade em currículos, ambos os estudos contribuem para reorientar diretrizes formativas e fortalecer a atuação docente como prática reflexiva, evidenciando o papel das revisões de literatura e das pesquisas documentais como instrumentos de acompanhamento e monitoramento das políticas educacionais.

Dessa forma, a produção acadêmica e a pesquisa educacional configuram-se como forças motrizes para a mudança curricular e formativa, ao mesmo tempo em que se tornam ferramentas de mediação entre o que está prescrito em documentos oficiais e aquilo que se materializa ou que poderia se materializar na prática pedagógica. Nesse sentido, aproximam-se de ideais sonhados por pessoas que pesquisam e trabalham em uma perspectiva de maior efetivação de uma educação pautada nos Direitos Humanos e na inclusão, especialmente, neste caso, em questões atravessadas pelas sexualidades e gêneros. Projetos educacionais que ao mesmo tempo em que se realizam em seus limites, desejam extrapolá-los.

A reafirmação do educador como agente sociocultural e político já explorada neste texto, o posiciona como ímpar na transformação de práticas escolares, reconfigurando uma escola mais na direção de ser mais justa e plural. Ambos os trabalhos apresentam subsídios que nos fornecem possibilidades de pensar a transversalidade da temática sexualidade como chave de atuação desses profissionais, ainda que haja “falta de conhecimento sobre a abordagem transversal desses temas e a falta de formação dos docentes” (Rocha; Oliveira, 2023, p. 1534-1535), é possível compreender que “a sexualidade como tema transversal não deve ser abordada em uma única área de conhecimento, mas sim, tratada por todas as áreas” (Zompero *et al.*, 2018, p. 105).

A defesa que se faz no texto de Rocha e Oliveira (2023) é a de que docentes de Ciências e Biologia deveriam trazer consigo elementos de uma pedagogia do empoderamento, isto é, uma que tenha apreço pela formação de sujeitos de direito, construção da democracia a partir do diálogo e ênfase na memória de violações, para que não voltem a acontecer, mas ponderam

[...] essa abordagem enfrenta resistência por parte de um modelo de escola que tem dificuldade em lidar com as diferenças e prefere o silêncio. Para defender a articulação entre Educação em Ciências e Direitos Humanos, é preciso lutar contra discursos de isenção como “somos responsáveis apenas pelo conteúdo de Ciências” e “não fui formado para isso”. É importante ressaltar que a formação docente é fundamental para promover mudanças significativas nas aulas de Ciências na Educação Básica. (Rocha; Oliveira, 2023, p. 1528).

Nesse sentido é possível perceber a formação docente em Ciências e Biologia como passível de transformação na medida em que suas bases teóricas são tensionadas e revisitadas por pesquisas, questionando a centralidade do conteúdo e problematizando a construção histórica do próprio campo. Tal configuração, contudo, não é possível sem “as

lutas de movimentos sociais e com a possibilidade de uma diversidade de pessoas questionarem a produção do conhecimento como branca, cis heteronormativa e masculina” (Rocha, Oliveira, 2023, p. 1525).

Dessa forma, a produção acadêmica, a atuação docente e a pesquisa educacional configuram-se como forças motrizes da mudança, uma vez que sistematizam, problematizam e devolvem ao campo escolar uma leitura crítica, abrindo caminhos para a formação de docentes capazes de enfrentar desigualdades, romper com silenciamentos históricos e compreender seu papel como agentes socioculturais e políticos.

5. CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa perseguiu o objetivo de discutir elementos que costurem Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Sexualidade no tecido da formação docente em Ciências Biológicas. A análise realizada permitiu compreender relações entre políticas públicas e produções acadêmicas e a importância de que a formação inicial aborde, não como conteúdos periféricos ou opcionais, perspectivas sobre Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Sexualidade. Além disso, o texto teve a intenção de evidenciar o histórico de discriminações presente na sociedade brasileira, sustentado por processos de heteronormatividade, conservadorismo e naturalização das desigualdades.

O argumento sustentado neste trabalho passa pelo entendimento de que a expressão da sexualidade é um direito humano; a discussão sobre diversidade/diferença não deve restringir-se à deficiência; currículos são espaços de disputas simbólicas, materiais e políticas; e que docentes são agentes socioculturais estratégicos na transformação da escola e da sociedade.

A formação inicial em Ciências Biológicas precisa garantir não apenas domínio teórico, mas também condições de reflexão crítica sobre processos formativos, práticas e discursos que atravessam distintas instâncias curriculares. Investimentos em formação continuada e revisão de Projetos Pedagógicos de Curso são apontados como caminhos possíveis para a superação de lacunas ainda presentes na formação docente.

O ensino de Ciências e Biologia, ao mesmo tempo em que, quando restringido a uma abordagem meramente biologizante, heteronormativa e descolada das dimensões sociais e culturais da sexualidade, pode contribuir para reforçar estigmas, apagar identidades e limitar compreensões críticas de estudantes acerca da pluralidade humana, também apresenta potencialidades de discutir e problematizar noções classificatórias e hierárquicas na compreensão da realidade social, prezando pela inclusão, a partir de um conceito chave no campo das ciências biológicas, a diversidade. Neste sentido, sobretudo docentes, ocupam papel central na construção de espaços educativos inclusivos, democráticos e comprometidos com o exercício pleno dos Direitos Humanos.

Contudo, resistências institucionais e sociais podem dificultar a consolidação de ações de educação para sexualidade em uma abordagem inclusiva. Debates políticos recentes, discursos de censura e iniciativas legislativas que buscam impedir discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas constituem obstáculos à efetivação dessas ações e

reforçam a necessidade de formação e atuação docente comprometidas com a laicidade do ensino, com o pensamento científico e com a defesa dos Direitos Humanos fundamentais.

Dessa maneira, consideramos ter alcançado os objetivos propostos para a pesquisa e esperamos ter contribuído para o entendimento do cenário, desejando que novos trabalhos sejam realizados a fim de elucidar aspectos relevantes referentes ao problema de pesquisa apresentado. Esperamos que mais trabalhos sejam construídos a fim de contribuir com a agenda inclusiva e dar visibilidade a vozes historicamente silenciadas, especialmente àquelas que se propõe à trans-formação do cis-tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. Pensar a diferença/deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. p. 91-91.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015: às experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BENEVIDES, B. G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2025. 144 f. ISBN 978-65-986036-1-8

BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. Foz do Iguaçu, 2003. Acesso em: 08 mar. 2016.

BORBA, R. C. do N.; ANDRADE, M. C. P. de; SELLES, S. E. Ensino de ciências e biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 5, n. 2, p. 144–162, 2019. Acesso em: 15 maio 2025.

BORRILLO, D. Homofobia: história e crítica de preconceito. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2007.

CAZELATO, C. E. C.; VIEIRA, J. N.; CUNHA, L. R. da. Direito à educação escolar de qualidade: da inclusão educacional com base na orientação sexual e identidade de gênero. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir./UFRGS, v. 17, n. 2, p. 114–144, 2022.

COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios. Educação Unisinos, v. 20, n. 3, p. 387-399, set./dez. 2016.

DE CARVALHO, A. P. C. et al. Desigualdades de gênero, raça e etnia. Editora Intersaberes, 2013.

FREITAS, M. C. de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10084, 2023.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOMES, J. C.; ZENAIDE, M. N. de T. A educação continua no “armário”: reflexões sobre a inclusão da diversidade sexual nas políticas educacionais. Revista Educação e Linguagens, v. 9, n. 17, p. 96-114, 2020.

GUERRA, A. de L. e R. et al. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. Revista de Gestão e Secretariado, v. 15, n. 7, e4019, 2024.

GRUPO GAY DA BAHIA. Observatório 2024 de Mortes Violentas de LGBTQ+ no Brasil. Salvador, 2024. Disponível em: /mnt/data/Observatorio_2024_de_Mortes_Violentas_de_LGBT-release-20-jan.-2024.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Unesco, 2009.

LOURO, G. L. Currículo, Gênero e Sexualidade. Porto: Porto Editora, 2000. 111 p.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC; UNESCO, 2009. p. 85–93.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

NASCIMENTO, L. B. P. A importância da inclusão escolar desde a educação infantil. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NETO, A. D. O. S. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, R. D. V.; QUEIROZ, G. R. P. C. A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 24, n. 2, p. 355–373, 2018.

PENNA, F. A. “Escola Sem Partido” como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. *Fronteiras – Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 143-155, jul./dez. 2021.

ROCHA, S. S.; OLIVEIRA, R. D. V. L. A educação em direitos humanos na formação de docentes: um estudo a partir de PPCs de licenciatura em Ciências Biológicas. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, v. 16, n. 2, p. 1522-1542, 2023. Disponível em: /mnt/data/Rocha; Oliveira.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

SALES, T. A.; RIGUE, F. M. Diversidade, Direitos Humanos e Direito à Vida no ensino de Ciências Naturais. *Bio-grafia*, v. 16, n. 30, p. 1-20, jan./jun. 2023. Disponível em: /mnt/data/sales; rigues.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

SANTOS, C. F. Silêncio que exclui: relações entre homofobia e (o direito à) educação. *Teoria e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 125–141, jun. 2016.

SANTOS, L. H. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 229-256.

SANTOS, C. F.; SANTOS, R. M. R. Desafios na formação docente em diversidade sexual. *Educação: Teoria e Prática*, v. 29, n. 60, p. 140-161, jan./abr. 2019.

SANTOS, M. B. A. D. Impactos da homofobia no acesso e permanência na escola. Belo Horizonte: UFMG, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso.

SASSINE, L. A.; MIRANDA, S. S. B.; MAIO, E. R. Educação transdefiça: reflexões sobre não corponormatividade de pessoas trans com transtorno do espectro autista na escola. *Revista Diversidade e Educação*, v. 12, n. 1, p. 1214–1242, 2024.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). *Educação ambiental*. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p. 17-45.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005b.

SILVA, E. P. Q. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. *Revista Periódicus*, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2014/2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12883>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SILVA, P. F.; KRASILCHIK, M. Bioética e ensino de ciências: o tratamento de temas controversos – dificuldades apresentadas por futuros professores de ciências e de biologia. *Ciência & Educação*, v. 19, n. 2, p. 379-392, 2013.

SOARES, E. D. R. Evasão escolar e gênero no sul do Tocantins: os contextos da comunidade LGBTQIAPN+ na educação básica. *Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 7, p. 669-676, 2024.

SOUZA, J. P. de. A educação física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRENTIM, R. H. S.; VIEIRA, T. R. Educação inclusiva pela igualdade de oportunidades: debate sobre gênero e sexualidade na escola. *Akropolis*, v. 27, n. 2, 2019.

UNESCO. Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial. Brasília: UNESCO, 2019. 54 p. Acesso em: 3 jun. 2025.

VIEIRA, L. M. D.; SANTOS, E. M.; VIGINHESKI, L. V. M. Formação de professores e ensino inclusivo de Ciências. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS, 2021. Bogotá. TED – Memórias..., p. 938-941.

ZOMPERO, A. F.; LEITE, C. M.; GIANGARELLI, D. C.; BERGAMO, M. C. B. A temática sexualidade nas propostas curriculares no Brasil. *Revista Ciências & Ideias*, v. 9, n. 1, p. 102-122, 2018. Acesso em: 21 nov. 2025.