



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ANDRESSA MENDONÇA DE OLIVEIRA

**QUE ISSO NÃO FIQUE ENTRE NÓS: A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DA UFC**

FORTALEZA

2026

ANDRESSA MENDONÇA DE OLIVEIRA

QUE ISSO NÃO FIQUE ENTRE NÓS: A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DA UFC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Ciências Biológicas do
Departamento de Biologia da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em Ciências
Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Erika Freitas Mota.
Coorientadora: Profa. Ma. Raimunda Aline
Djanira Freire Marques.

FORTALEZA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O45q Oliveira, Andressa Mendonça de.
 Que isso não fique entre nós : a educação para sexualidades na formação de professores de Ciências Biológicas a partir das percepções de egressos da UFC / Andressa Mendonça de Oliveira. – 2026.
 106 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2026.
 Orientação: Profa. Dra. Erika Freitas Mota.
 Coorientação: Profa. Ma. Raimunda Aline Djanira Freire Marques.
1. Educador para sexualidades. 2. Educação crítica. 3. Ensino de Biologia. 4. Formação docente. 5. Narrativas. I. Título.

CDD 570

ANDRESSA MENDONÇA DE OLIVEIRA

QUE ISSO NÃO FIQUE ENTRE NÓS: A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DA UFC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Ciências Biológicas do
Departamento de Biologia da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em Ciências
Biológicas.

Aprovada em: 22/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Erika Freitas Mota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Ma. Raimunda Aline Djanira Freire Marques (Coorientadora)
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc)

Profª. Dra. Alana Cecília de Menezes Sobreira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Me. Paulo Ricardo Santos de Sousa
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc)

À Valdênia Acelino Silva (*in memoriam*), cuja ausência e memória me ensinaram sobre presença, coragem e urgência. Teu nome ecoa em mim como força e coragem. Que esta pesquisa o faça ecoar em outros — e seja semente de tudo o que te foi negado, pois “toda semente que brota é também uma ferida aberta que germina”.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que apesar das nossas diferenças, sempre cuidou de mim e me amou. Uma verdadeira guerreira, que lutou muito para que eu tivesse a melhor educação possível. Abriu mão de muita coisa, engoliu muito choro, enfrentou sol e cansaço para que eu tivesse uma vida mais confortável. E, acima de tudo, me ensinou valores. Não existe nada no mundo que pague tanta dedicação e renúncia. Te amo, dona Lúcia.

À minha irmã, que sempre aguentou minhas inquietações e minhas danações (acho até que devo mais desculpas do que agradecimentos kkkk). Apesar das nossas diferenças, rebeldias e da encheção de saco, porque ser irmão é isso mesmo, o amor e o cuidado sempre prevaleceram entre nós. Obrigada por me acolher tanto nos últimos anos!

Ao meu pai, Ângelo (*in memoriam*), que me deu tanto nessa vida. Você foi o melhor pai que eu poderia ter. Mesmo distante por causa do trabalho, nunca foi ausente. Me ensinou muito sobre música, sobre carros e sobre cair e levantar de novo, seja me torturando com a matemática ou me colocando para apanhar nas artes marciais. A gratidão só não é maior que a saudade e do meu amor.

Aos meus avós, Xavier e Auxiliadora, que foram cruciais na minha educação e no meu desenvolvimento.

Ao meu amor, Lorena, que não tenho palavras para expressar o quanto sou grata e abençoada por tê-la em minha vida. Você me levantou todas as vezes em que caí e acompanhou cada etapa da construção deste trabalho: as noites sem dormir, os choros, os desesperos, as desistências e os recomeços. Lutou por mim quando eu já não tinha forças, acreditou quando eu mesma já havia deixado de acreditar e nunca desistiu, mesmo quando eu já não via mais saída. Pela primeira vez, sou grata pela sua teimosia. Obrigada por estar comigo sempre. Te amo muito, o tempo todo.

À minha amiga Bárbara, primeira pessoa que eu conheci quando entrei na Biologia, de repente a gente se escolheu numa dinâmica e nunca mais se separou. Babi, você é uma das minhas maiores inspirações, você é o exemplo mais vívido que eu tenho sobre o que é ter coragem. Obrigada por me acompanhar nessa jornada, são muito anos, muitos altos e baixos, e você sempre aqui, mesmo geograficamente distante, você sempre está aqui. Obrigada por tanto! Amo você!

À minha amiga Letícia, um dos presentes que o PET Biologia me deu! Digo sempre que você resgata em mim a minha criança interior! Obrigada por topar todo tipo de coisa que a gente propõe, por me acolher na sua casa nessas jornadas de trabalho intenso, onde eu ia

para passar um tempo com você e acabava dormindo (e você nunca me acordava). Agora, finalmente vamos poder montar o lego que te dei! Obrigada por ser você! Te amo!

À minha tia do coração, Cristiany, que foi crucial para que eu estivesse aqui. Muito obrigada por se juntar a minha trupe e me ajudar a passar por momentos tão difíceis e, ao mesmo tempo, ser o alívio cômico que ocupava minha cabeça e me tirava boas gargalhadas, além de todo amor e carinho por mim. Você é uma benção na minha vida!

À Rianne, minha amiga desde o cursinho, que a vida separou e fez questão de juntar de novo: no mesmo curso, na mesma universidade e quase ao mesmo tempo. Nem sou de acreditar em destino, mas quando é para ser, acho que é melhor aceitar o inevitável. Que sorte a minha te ter de volta! Você é uma das pessoas mais “daoras” que já conheci. E seu otimismo e fê num mundo me encham de muita esperança e coragem. Te amo, Tico!

Ao Yuri, meu amigo que eu nunca pensei que seria meu amigo. O detestei desde a primeira vez que o vi. Morávamos no mesmo bairro e queria alguém pra voltar pra casa comigo, bendita a hora que fui te buscar atravessando o campus. Nossa amizade floresceu dentro de um carro, ouvindo as canções mais tristes e chorando pelas piores dores, mas também festejando muito cada pequena alegria que aparecia pra nós. Cresci vendo você crescer, mudei muito por causa de você, sou outra pessoa depois de você. E pensar que o cara que eu não queria “amigar” hoje um irmão que eu nunca tive, ainda bem que não deixei passar. Te amo!

À Professora Erika, por ter sido uma grande orientadora para mim, e um grande inspiração para mim, tanto como educadora como quanto pessoa. Obrigada pela parceria, pela MUITA paciência comigo nesse período em específico, por não ter desistido de mim, por todos os ensinamentos e cobranças. Cresci muito dentro do PET e muito vem graças a você. Obrigada por tanto carinho com o projeto e com os petianos.

À Aline, minha outra orientadora querida, pela paciência e também por não ter desistido de mim. Por ter me acalmado em momentos de desespero e pelo acolhimento toda vez que retornei. Tudo isso significou muito para mim, muito obrigada!

À Professora Ariana, que foi uma tutora muito importante no meu caminho ao me acolher na minha Residência Pedagógica, aprendi muito e me expandi outro tanto, muito graças a ela e a essa oportunidade. Uma professora incrível, inspiração como educadora, completamente apaixonada pelo que faz, sua paixão era tanta que fez eu me apaixonar pela biologia diversas vezes novamente.

Ao Projeto Residência Pedagógica e às “Arianetes”, minhas parceiras de residência, com quem, por quase dois anos, construí uma parceria incrível, ajudando umas às outras nessa

jornada intensa que é se tornar professor. Cresci muito, e crescer ao lado de pessoas tão incríveis torna tudo ainda melhor!

Ao PET Biologia UFC, que por dois anos foi minha casa e meu refúgio. Todo petiano que se preze passa mais tempo no PET, com o PET e pelo PET. Foram dias e noites naquela salinha querida: madrugadas trabalhando, nosso pitstop nas calouradas, espaço para jogar conversa fora, assistir jogos da Copa, Olimpíadas e viver muito aprendizado e MUITO trabalho. Agradeço a todos que fizeram parte dessa história comigo, uma das mais bonitas que já vivi.

Ao CANNDOR, meu grupo de estudos e laboratório de pesquisa, que me proporcionou experiências incríveis, trabalhos inspiradores, pessoas extraordinárias e despertou em mim uma curiosidade e uma vontade imensa de seguir na pesquisa.

Aos meus colegas de turma e amigos de graduação, que vive tendo novas eras, antigamente “AUTARQUIAS”, depois “Choppa calvo” e após o arrebatamento final (até agora) está uma mistureba no “BBB, Gato, Deus, Professores, Pátria, MUITA DESGRAÇA, Empregos”, enfim! Obrigada por terem caminhado comigo nessa trajetória louca que é uma graduação. A gente se apoiou, surtou, riu, chorou, estudou para anatomia e nunca mais vamos esquecer o que é um deltóide, uma próstata e muito menos que o bíceps fica na frente e o tríceps atrás. Lembro com muito carinho de todas as calouradas, das 12 pessoas dentro do meu Pálio, que eu fazia questão de provar que a física existe e que sair pela tangente não é conversa de doido, só as curvas das estradas do Pici sabem disso...

Aos meus gatinhos, Bila, Pitú, Júnior, Luna e Pudim e aos meus cachorrinhos (*in memoriam*) Pipoca e Flora, que me enchem (e encheram) de amor e fazem (e fizeram) minha vida bem melhor.

Aos meus professores da minha educação básica, Valéria, Rita, Régis e Landim, por terem feito a Biologia ser minha paixão, quando nem sequer sabia o que era isso. Vocês estão em mim e espero tocar meus alunos da mesma forma que vocês me tocaram!

A todos os projetos e atividades extraclasse que passei durante a graduação e que por ventura esqueci (meu cérebro já está lisinho).

A todos os amigos que eu fiz e a todas as pessoas que me atravessaram nessa caminhada!

“O pessoal da orientação sexual não vai retroceder em suas lutas, as mulheres não vão recuar nas suas agendas; pessoas pretas não vão voltar para a senzala.”

(Sueli Carneiro).

RESUMO

A educação para sexualidades constitui uma dimensão fundamental da formação escolar, estando diretamente relacionada à promoção dos direitos humanos, à valorização da diversidade e à construção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas. No entanto, sua abordagem no contexto da educação básica ainda é marcada por silenciamentos, resistências e reduções conceituais, o que evidencia a importância da formação inicial docente nesse campo. Este estudo tem como objetivo analisar de que maneira a formação oferecida pela Universidade Federal do Ceará (UFC) contribui para os licenciandos em Ciências Biológicas para abordar a temática das sexualidades no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na aplicação de questionários *online* enviados para 27 egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC, destes, somente 11 responderam até dezembro de 2025, articulando as percepções dos participantes com a trajetória formativa da pesquisadora. As respostas foram analisadas alicerçadas em referenciais teóricos que discutem formação docente, currículo e educação para sexualidades. Os resultados evidenciam que, embora a formação em Ciências Biológicas ofereça uma base consistente nos conteúdos específicos da área, a educação para sexualidades é abordada de forma insatisfatória e pouco estruturada ao longo do curso, permanecendo frequentemente restrita a iniciativas individuais ou a espaços extracurriculares. Adicionalmente, foi citado que as lacunas formativas estão associadas à predominância de uma perspectiva biológica, que tende a limitar a sexualidade a aspectos anatômicos e fisiológicos, em detrimento de suas dimensões sociais, afetivas, culturais e políticas, além de ser agravada por contextos institucionais marcados pelo conservadorismo e fundamentalismo religioso, que produzem inseguranças e silenciamento na atuação docente. Apesar dessas limitações, o estudo também identificou estratégias de resistência e reinvenção pedagógica adotadas por alguns egressos, que buscam inserir a educação para sexualidades em suas práticas de maneira crítica e sensível. Esses achados indicam que a formação docente é atravessada por múltiplas dimensões da experiência humana e apontam para a necessidade de uma formação inicial que incorpore, de forma crítica e estruturada, a educação para sexualidades como dimensão indissociável da prática pedagógica do professor de Biologia.

Palavras-chave: educador para sexualidades; educação crítica; ensino de Biologia; formação docente; narrativas.

ABSTRACT

Sex education constitutes a fundamental dimension of school education, being directly related to the promotion of human rights, the appreciation of diversity, and the construction of critical and inclusive pedagogical practices. However, its approach in the context of basic education is still marked by silences, resistance, and conceptual reductions, which highlights the importance of initial teacher education in this field. This study aims to analyze how the education provided by the Federal University of Ceará (UFC) contributes to the training of undergraduate students in Biological Sciences to address the topic of sexualities in the school context. The research is characterized as a qualitative study, based on the application of online questionnaires sent to 27 graduates of the Biological Sciences Teaching Degree program at UFC. Of these, only 11 had responded by December 2025, articulating the participants' perceptions with the researcher's formative trajectory. The responses were analyzed based on theoretical frameworks that discuss teacher education, curriculum, and sex education. The results indicate that, although training in Biological Sciences provides a consistent foundation in subject-specific content, sex education is addressed in an unsatisfactory and poorly structured manner throughout the course, often remaining restricted to individual initiatives or extracurricular spaces. The identified gaps are associated with the predominance of a biological perspective, which tends to limit sexuality to anatomical and physiological aspects, to the detriment of its social, affective, cultural, and political dimensions. This scenario is further aggravated by institutional contexts marked by conservatism and religious fundamentalism, which generate insecurity and silence in teaching practice. Despite these limitations, the study also identified strategies of resistance and pedagogical reinvention adopted by some graduates, who seek to incorporate sex education into their practices in a critical and sensitive manner. These findings indicate that teacher education is shaped by multiple dimensions of human experience and point to the need for an initial training process that critically and structurally incorporates sex education as an inseparable dimension of the pedagogical practice of Biology teachers.

Keywords: sexuality educators; critical education; Biology teaching; teacher education; narratives.

RESUMEN

La educación para las sexualidades constituye una dimensión fundamental de la formación escolar, estando directamente relacionada con la promoción de los derechos humanos, la valorización de la diversidad y la construcción de prácticas pedagógicas críticas e inclusivas. No obstante, su abordaje en el contexto de la educación básica aún está marcado por silenciamientos, resistencias y reducciones conceptuales, lo que evidencia la importancia de la formación inicial docente en este campo. Este estudio tiene como objetivo analizar de qué manera la formación ofrecida por la Universidad Federal de Ceará (UFC) contribuye a la preparación de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Biológicas para abordar la temática de las sexualidades en el contexto escolar. La investigación se caracteriza como un estudio de enfoque cualitativo, fundamentado en la aplicación de cuestionarios en línea enviados a 27 egresados del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la UFC. De estos, solo 11 respondieron hasta diciembre de 2025, articulando las percepciones de los participantes con la trayectoria formativa de la investigadora. Las respuestas fueron analizadas a partir de referentes teóricos que discuten la formación docente, el currículo y la educación para las sexualidades. Los resultados evidencian que, aunque la formación en Ciencias Biológicas ofrece una base consistente en los contenidos específicos del área, la educación para las sexualidades es abordada de manera insatisfactoria y poco estructurada a lo largo del curso, permaneciendo frecuentemente restringida a iniciativas individuales o a espacios extracurriculares. Las lagunas formativas se asocian a la predominancia de una perspectiva biológica, que tiende a limitar la sexualidad a aspectos anatómicos y fisiológicos, en detrimento de sus dimensiones sociales, afectivas, culturales y políticas, además de verse agravadas por contextos institucionales marcados por el conservadurismo y el fundamentalismo religioso, que generan inseguridad y silenciamiento en la práctica docente. A pesar de estas limitaciones, el estudio también identificó estrategias de resistencia y de reinención pedagógica adoptadas por algunos egresados, quienes buscan incorporar la educación para las sexualidades en sus prácticas de manera crítica y sensible. Estos hallazgos indican que la formación docente está atravesada por múltiples dimensiones de la experiencia humana y señalan la necesidad de una formación inicial que incorpore, de manera crítica y estructurada, la educación para las sexualidades como una dimensión indisociable de la práctica pedagógica del profesorado de Biología.

Palabras clave: educadores para las sexualidades; educación crítica; enseñanza de Biología; formación docente; narrativas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Disciplinas de formação docente de Licenciatura em Ciências Biológicas da estrutura curricular de 2006	47
Quadro 2	Disciplinas específicas de Biologia sobre desenvolvimento, anatomia e fisiologia humana da estrutura curricular de 2006	49
Quadro 3	Disciplinas optativas de formação docente ofertadas para o curso de Ciências Biológicas da UFC na Estrutura Curricular de 2006	51
Quadro 4	Disciplinas optativas de formação docente ofertadas para o curso de Pedagogia da UFC com a temática da Educação para Sexualidades	53
Quadro 5	Lista de participantes da pesquisa identificados com pseudônimos	56
Quadro 6	Respostas dos egressos à escolha do curso e da modalidade licenciatura ...	62
Quadro 7	Respostas dos egressos quanto à formação inicial para a educação para as sexualidades	65
Quadro 8	Relatos dos participantes sobre a formação inicial ter oferecido (ou não) um preparo para abordar a educação para as sexualidades	67
Quadro 9	Respostas dos egressos em relação à contribuição dos espaços formativos para pensar a sexualidade no contexto educacional	68
Quadro 10	Relatos das primeiras vivências como docente ao abordar a temática das sexualidades	70
Quadro 11	Respostas dos egressos quando precisaram trabalhar o tema em sala de aula	72
Quadro 12	Relatos dos docentes quanto aos desafios ao tratar sobre o tema em sala de aula	74
Quadro 13	Respostas dos professores em relação a importância da educação para sexualidades no ensino de Ciências e Biologia	75
Quadro 14	Respostas dos egressos em relação à como a graduação pode contribuir para a formação do professor acerca da temática das sexualidades	77
Quadro 15	Relato dos docentes quanto ao o que eles levam na sua trajetória acadêmica e profissional para trabalhar o tema das sexualidades	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
<i>AIDS</i>	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSH	Programa Brasil Sem Homofobia
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CB	Ciências Biológicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF	Curso de Férias
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Codea	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EB	Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação para Sexualidades
ESH	Projeto Escola Sem Homofobia
ESP	Movimento Escola Sem Partido
GEPSEX	Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
<i>HIV</i>	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IPEC	Instrumentalização Para o Estudo/Ensino de Ciências
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexual, Transgênero/Transexual/Travesti, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agênero, Pansexual/Polissexual,

	Não-binário e o + (mais) se refere a outras identidades não citadas
MEC	diretamente na sigla, mas abrangendo a sua diversidade
NEM	Ministério da Educação
ONGs	Novo Ensino Médio
PCN	Organizações Não Governamentais
PET	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Educação Tutorial
PID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Programa de Iniciação à Docência
PPC	Plano Nacional de Educação
Prograd/UFC	Projeto Pedagógico do Curso
PRP	Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Ceará
PSE	Programa de Residência Pedagógica
Sesc Ceará	Programa Saúde na Escola
Seduc - CE	Serviço Social do Comércio
SESU	Secretaria de Educação do Ceará
SISU	Secretaria de Educação Superior do Governo Federal
SME-SP	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno e Déficit de Atenção
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES	17
2.1	Breve histórico da educação para sexualidades no Brasil	18
2.2	Por que sexualidades?	22
2.3	Educação para sexualidades: concepções, disputas e desafios no contexto educacional.....	23
2.4	“A gente é muita gente”: Quem ensina Educação para Sexualidades nas escolas?	25
3	A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES NO CURRÍCULO	29
3.1	Base Nacional Comum Curricular	29
3.1.1	<i>Contexto histórico-político na construção da BNCC</i>	<i>30</i>
3.1.2	<i>Mudanças no perfil dos colaboradores da BNCC e seus impactos no documento final</i>	<i>31</i>
3.1.3	<i>O neoliberalismo e a Base Nacional Curricular</i>	<i>32</i>
3.1.4	<i>A Temática das Sexualidades na BNCC</i>	<i>34</i>
3.2	Documento Referencial Curricular do Ceará	38
3.2.1	<i>Processo de elaboração do DCRC e os investimentos institucionais em educação para sexualidades</i>	<i>38</i>
3.2.2	<i>A temática das sexualidades no DCRC do Ensino Fundamental</i>	<i>40</i>
3.2.3	<i>A temática das sexualidades no DCRC do Ensino Médio</i>	<i>41</i>
3.2.4	<i>O DCRC frente ao Novo Ensino Médio: implicações para o ensino de Biologia e a educação para sexualidades</i>	<i>43</i>
3.3	Matriz Curricular do curso de Ciências Biológicas da UFC	45
3.3.1	<i>Formação Docente no curso de Ciências Biológicas da UFC e Desenvolvimento Profissional dos Professores</i>	<i>54</i>
4	METODOLOGIA	54
4.1	Abordagem Metodológica	54
4.2	Coleta e Análise de Dados	55
4.3	Perfil dos Egressos	55
5	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	56

5.1	<i>“É caminhando que se faz o caminho”</i>: minha trajetória nas Ciências Biológicas	57
5.2	A escolha pela Ciências Biológicas e pela licenciatura	62
5.3	<i>“O que se Ensina”</i>: a educação para sexualidades na formação inicial	64
5.4	<i>“Onde o currículo não alcança”</i>: desafios da formação inicial	66
5.5	<i>“No chão da escola”</i>: a prática pedagógica frente às sexualidades no ambiente escolar	69
5.6	<i>“Marcas da Caminhada”</i>: o que fica depois da formatura	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	82
	ANEXO A - COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BRASIL, 2018)	97
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO (TCLE)	99
	APÊNDICE B - QUADRO DOS COLABORADORES DA BNCC	102
	APÊNDICE C - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	104

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o avanço do conservadorismo no Brasil tem gerado impactos significativos no campo educacional, especialmente na abordagem de temas considerados sensíveis, como a educação para sexualidades¹. Esse contexto tem reforçado barreiras sociais e políticas, dificultando a inclusão de debates essenciais sobre diversidade, igualdade e direitos humanos nas salas de aula. A polarização em torno dessas questões torna ainda mais desafiador para os educadores abordarem temáticas que promovam reflexões críticas e emancipadoras, especialmente em um ambiente onde discursos conservadores frequentemente associam a educação para sexualidades a tabus e preconceitos, questionando até direitos já conquistados, como o aborto legal em casos específicos.

Nesse contexto, Foucault (2009, p. 42) argumenta que as sociedades modernas possuem uma característica marcante de estimular o discurso sobre o sexo, mas o tratam como "um segredo", algo que não pode ser abertamente discutido. É importante ressaltar que a sexualidade humana, tema cada vez mais debatido no âmbito educacional, está inserida em um contexto social que envolve desejos, crenças, representações, valores, comportamentos, relações e identidades, os quais são continuamente construídos e ressignificados ao longo da história (Weeks, 2018).

Nesse sentido, Costa (2009) aponta que a sexualidade não apenas promove o contato interpessoal e a reflexão sobre experiências individuais e coletivas, mas também se configura como um elemento essencial para a vivência política dos sujeitos na sociedade. Historicamente, a Educação para Sexualidades (ES) no Brasil esteve marcada por disputas de diferentes campos do saber — como a medicina, a psicologia e a pedagogia — que, em diferentes momentos, reivindicaram para si o papel de regular os corpos e os comportamentos sexuais (Louro, 2018).

Segundo Louro (2018), essas abordagens muitas vezes foram atravessadas por discursos normativos, moralizantes e heteronormativos, voltados mais para o controle do que para a emancipação dos sujeitos. Com o tempo, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, o debate sobre sexualidades na escola passou a incorporar uma perspectiva mais crítica, impulsionada pelos movimentos feministas e LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexual, Transgênero/Transexual/Travesti, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agênero,

¹ Neste trabalho, utilizo o termo *educação para sexualidades* a partir da leitura do livro digital “Gêneros e sexualidades: noções, símbolos e datas” dos autores Denize Sepulveda, Renan Correa e Priscila Freire e do artigo “Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?” da autora Constantina Xavier Filha.

Pansexual/Polissexual, Não-binário e o + (mais) se refere a outras identidades não citadas diretamente na sigla, mas abrangendo a sua diversidade) que passou a tratar a orientação sexual como tema transversal. No entanto, as iniciativas pedagógicas direcionadas à inclusão desse tema no ambiente escolar continuam enfrentando desafios significativos, conforme destacado anteriormente.

Uma demonstração concreta dessas dificuldades é a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que deixou de incluir a educação para sexualidades como tema obrigatório ou transversal, conforme previsto nas versões anteriores da BNCC de 2015, 2016 e 2017 (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016; BRASIL, 2017). Essa alteração reflete a pressão de grupos conservadores, que demandam a retirada de termos como "gênero" e "orientação sexual", o que representa um retrocesso na promoção de direitos humanos e no enfrentamento das desigualdades sociais no contexto escolar, podendo agravar as relações interpessoais nas gerações futuras (Resende, 2024).

No contexto do Ceará, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) apresenta algumas menções à temática da sexualidade, especialmente no que se refere à abordagem interdisciplinar no Ensino Fundamental. Apesar disso, observa-se que, sobretudo nos anos finais, a sexualidade tende a ser tratada de forma reducionista, restrita a aspectos biológicos, como os processos reprodutivos em plantas e animais, o que reforça a fragmentação do tema e limita sua abordagem crítica e ampliada. Essa limitação também reflete uma característica marcante do ensino de Biologia no Brasil, frequentemente estruturado sob uma lógica "biomedicocentrada"². Esse modelo prioriza conteúdos biomédicos, como anatomia, fisiologia e reprodução, deixando de lado as dimensões afetivas, sociais e culturais da sexualidade. Tal abordagem acaba por invisibilizar vivências dissidentes e reforçar uma visão normativa do corpo e das relações, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

Meu interesse pela temática da educação para sexualidades surgiu a partir da minha própria vivência — não apenas como licencianda em Ciências Biológicas (CB) atuante em escolas por meio dos estágios e programas formativos da universidade, mas também como mulher lésbica criada por mulheres que carregam, em seus corpos e memórias, dores transmitidas por gerações. Compreendi, ao longo da minha trajetória, que se eu tivesse encontrado acolhimento e conhecimento durante o meu desenvolvimento — tanto na escola

² Expressão utilizada nesta pesquisa para descrever uma abordagem no ensino de Biologia centrada em conteúdos biomédicos e reprodutivos, em detrimento de aspectos sociais, afetivos e culturais da sexualidade. Trata-se de uma formulação própria, construída a partir da junção de termos existentes, para nomear criticamente uma tendência recorrente na formação docente e nas práticas escolares.

quanto em casa — teria sido poupada de muitas violências, dúvidas e incertezas. Essa compreensão se aprofunda diante da história da minha família, marcada por episódios de desinformação, silenciamento e brutalidade. Uma das experiências mais marcantes foi a da prima de minha mãe Valdênia Acelino Silva — tratada como irmã — que teve sua vida interrompida de forma brutal, vítima de violência sexual coletiva por escolher não mais continuar em uma relação. Deixada inconsciente no muro de uma escola, foi encontrada apenas no dia seguinte, sem que houvesse qualquer forma de justiça ou responsabilização. Sua morte marcou profundamente minha mãe, sua família e a mim, que cresci ouvindo sua história como um lamento contínuo, que atravessa o tempo e persiste como memória, dor, revolta e denúncia.

Essa vivência pessoal tornou-se também uma inquietação profissional e acadêmica: como a educação poderia ter feito a diferença? E mais: como a ausência de uma educação para sexualidades crítica, sensível e comprometida com os direitos humanos ainda contribui para a reprodução de violências, exclusões e desigualdades? É nesse contexto que este trabalho se insere, buscando compreender de que maneira a formação docente tem — ou não — preparado futuros professores para lidar com a temática das sexualidades nas escolas, promovendo uma educação transformadora.

Além das mudanças institucionais e políticas que moldam a forma como a sexualidade é tratada nas escolas, é fundamental analisar como a formação dos educadores se adapta ou resiste a essas transformações. A maneira como os futuros professores são preparados para lidar com questões de diversidade sexual e gênero no ambiente escolar pode ser decisiva na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. No entanto, a formação de professores nem sempre acompanha as mudanças necessárias para enfrentar os desafios dessa temática de forma crítica e reflexiva.

Este estudo tem como objetivo geral investigar as percepções de egressos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) sobre sua preparação para abordar a educação para sexualidades no ambiente escolar. Como objetivos específicos, busco:

- Analisar de que maneira a formação oferecida pela Universidade Federal do Ceará contribui para os licenciandos em Ciências Biológicas para abordar a temática das sexualidades no contexto escolar.
- Identificar as principais lacunas e desafios relatados pelos egressos quanto à abordagem da temática das sexualidades em sua formação inicial.
- Analisar como os egressos têm inserido (ou não) a educação para sexualidades em

suas práticas pedagógicas, considerando os contextos escolares em que atuam.

- Relacionar minha trajetória como licencianda em Ciências Biológicas às experiências formativas de egressos, com foco na preparação para abordar a educação para sexualidades.

A pesquisa se justifica pela importância de discutir como essa formação contempla — ou deixa de contemplar — a temática, seja por meio da estrutura curricular, de iniciativas estudantis, de grupos de estudo ou de programas institucionais. Ademais, a partir dessas inquietações, este trabalho se propõe a aprofundar o debate sobre a formação docente e sua relação com a educação para sexualidades, tomando como ponto de partida a experiência formativa de egressos do curso de CB da Universidade Federal do Ceará. Para isso, fez-se um diálogo com produções teóricas que problematizam a sexualidade como construção social e política, os marcos legais que orientam a Educação Básica (EB), e as especificidades da formação inicial em CB. Com isso, busco compreender em que medida essa formação contribui para a atuação de professores comprometidos com uma prática educativa crítica, plural e sensível às múltiplas dimensões da sexualidade presentes no cotidiano escolar.

2 EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES

Falar sobre sexualidades implica adentrar um campo amplo e multifacetado, atravessado por diferentes perspectivas que variam conforme quem aborda o tema, a área do conhecimento, as vivências individuais e os contextos sociais, muitas vezes influenciados por normas, dogmas e escolhas pessoais. Compreender de que modo a formação docente em Ciências Biológicas prepara — ou não — futuros professores para tratar das sexualidades no ambiente escolar exige um olhar atento às múltiplas dimensões que atravessam esse debate. Antes de adentrar as análises empíricas e curriculares, é fundamental estabelecer uma base conceitual e contextual que situe a educação para sexualidades, sua trajetória e suas implicações no ambiente escolar.

Neste capítulo, abordo aspectos centrais da educação para sexualidades no contexto brasileiro, explorando seus principais conceitos, sua importância nas práticas pedagógicas e os profissionais responsáveis por essa abordagem. Além disso, analiso os contextos sociais, políticos e históricos que influenciam como essa temática tem sido tratada nas escolas do país. Dentre as questões envolvidas nessa problemática, destacam-se os tabus que permeiam a Educação para Sexualidades, a influência de grupos conservadores e religiosos, e a ausência de diálogo nas famílias que, associados à uma formação de

professores deficitária, dificultam a abordagem de questões relacionadas à temática no ambiente escolar.

2.1 Breve histórico da educação para sexualidades no Brasil

De acordo com Ribeiro (2013), as preocupações com a Educação para Sexualidades no currículo escolar brasileiro tiveram início no começo do século XX, marcadas por intenções higienistas e médicas advindas dos discursos e anseios desses profissionais desde o século XIX. Nesse contexto, os principais objetivos eram o combate à masturbação e às doenças venéreas, além da preparação da mulher para o papel de esposa e mãe, uma vez que a ela era atribuída a responsabilidade pelo cuidado com a saúde e a educação dos filhos.

A relação entre a Educação Sexual e a medicina culminou para o surgimento do campo da “sexologia” como estudo oficial do saber médico (Ribeiro, 2004). Com isso, a partir da década de 1920, diversos livros sobre a temática da educação e orientação sexual, além de estudos fundamentados no pensamento psicanalítico (Bassalo, 1999), passaram a ser publicados por médicos, professores e sacerdotes, com o intuito de orientar e regular os comportamentos sexuais dos indivíduos (Ribeiro, 2004). É importante salientar também, o papel importante do movimento Feminista para o surgimento da educação para sexualidades no Brasil, como destacado por Souza (2018, p. 58):

Nessa perspectiva, os movimentos feministas foram imprescindíveis para o desenvolvimento de uma Educação Sexual no Brasil. Na década de 1920, surgiram ideias inovadoras acerca de questões relativas à sexualidade, através das lutas sociais e políticas de feministas como Bertha Lutz, que reivindicavam uma Educação Sexual, porém com o restrito objetivo de proteção à maternidade e à infância.

Nesse mesmo período, professores e educadores engajaram-se na defesa da implementação da Educação para Sexualidades nas escolas, motivados pelo interesse em ampliar o conhecimento das mulheres e contribuir para a melhoria de sua saúde, mas sem mudar seu papel de gênero na sociedade (Figueiró, 1998). Além disso, em 1930, após a aprovação de uma proposta para a inclusão da Educação para Sexualidades nas escolas no Congresso Nacional de Educadores, era amplamente discutido quais conteúdos seriam trabalhados e quais seriam as estratégias de ensino utilizadas (Oliveira, 2016). Mesmo com esses avanços, é importante ressaltar que a população brasileira, neste período da história, era majoritariamente rural, onde nem sequer tinha acesso a escolas, então o pensamento

generalizado da sociedade na época era muito vinculado à proibição, articulada principalmente pela Igreja Católica (Silva, 2020).

Somente na década de 1960 a Educação para Sexualidades foi efetivamente introduzida no currículo escolar, especialmente nas escolas particulares da região Sudeste do Brasil, por meio da implementação de programas sistematizados e planejados voltados à aquisição de conhecimentos sobre sexualidade e à formação da vida sexual dos indivíduos (Ribeiro, 2004). As atividades incluíam aulas de cunho biológico, especialmente sobre reprodução humana, bem como discussões em grupo, propostas pelos próprios alunos, que abordavam questões relacionadas à juventude, como debates sobre sexo e racismo, sob a orientação do coordenador educacional e dos professores de Ciências (Werebe, 1977; Barroso; Bruschini, 1982).

Esse período foi marcado por uma intensificação dos debates em torno das identidades e das práticas sexuais, impulsionada pelas ações de grupos feministas e LGBTQIAPN+, a Revolução Sexual, o Movimento Hippie e, inclusive, o advento da pílula anticoncepcional, elementos essenciais que estimularam uma nova moral sexual (Ribeiro; Monteiro, 2019) ao mesmo tempo em que provocava reações de setores conservadores contrários a essas discussões (Louro, 2018). A ampliação do espaço escolar como local de debate sobre sexualidades passou, assim, a refletir as tensões sociais e políticas mais amplas presentes na sociedade brasileira.

Entretanto, esse movimento de abertura e debate sofreu um significativo retrocesso a partir do final da década de 1960, em decorrência do regime militar instaurado pelo Golpe de Estado de 1964 (Ribeiro, 2004), mais precisamente na instauração do AI-5, no final de 1968. Nesse contexto, escolas foram fechadas e professores passaram a ser denunciados e processados por abordarem a temática das sexualidades de forma aberta no ambiente escolar (Barroso; Bruschini, 1982). Apesar disso, o contexto proibitivo era mais político que moral e sexual, visto que no cinema, por exemplo, com o advento das pornochanchadas³, ainda existia um estímulo à liberdade sexual (Ribeiro; Monteiro, 2019). Porém, no contexto político, apenas a partir de 1978, com o processo de abertura política iniciado durante o governo do presidente Ernesto Geisel, as iniciativas de Educação para Sexualidades começaram a retornar gradualmente às escolas (Ribeiro, 2004) e também às universidades.

³ As *pornochanchadas* foram um gênero do cinema brasileiro, especialmente popular nos anos 1970, caracterizado pela combinação de humor popular e erotismo. O termo, cunhado pela crítica, refere-se à junção de *pornô* e *chanchada*, e essas produções ganharam espaço devido ao baixo custo, à influência de comédias europeias e ao contexto de mudanças nos costumes sociais da época.

No contexto universitário, é durante esse período que observa-se no Brasil uma reorganização dos debates científicos sobre sexualidade e comportamento sexual, impulsionada por associações vinculadas a áreas como a ginecologia, a urologia e a psicologia. Esse movimento contribuiu para a consolidação do campo da sexologia, conforme apontam Russo e Rhoden (2011).

Esse novo momento foi fundamental para o fortalecimento do conhecimento científico sobre sexualidade no país, favorecendo também sua inserção progressiva no espaço de ensino superior. Ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, esse processo se expressou na criação de grupos de pesquisa e na ampliação da produção acadêmica sobre sexualidade, Educação para Sexualidades e, posteriormente, estudos de gênero, consolidando as universidades brasileiras como polos centrais de produção e circulação desses saberes (Ribeiro; Monteiro, 2019).

Nos estudos de Gallacho (2000), nas décadas de 1980 e 2000, observa-se a ampliação das ações de Educação para Sexualidades no contexto escolar, com a participação direta de órgãos públicos, especialmente secretarias municipais e estaduais de educação no cenário paulista (Ribeiro; Monteiro, 2019). Nesse período, foram desenvolvidos projetos de grande alcance em escolas públicas do município de São Paulo desenvolvidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), bem como iniciativas implementadas nas gestões municipais de Campinas, caracterizadas pela formação de professores, pelo uso de metodologias participativas e pela abordagem de temas relacionados à sexualidade, saúde, cidadania e adolescência (Gallacho, 2000).

A iniciativa de projeto de orientação sexual da Prefeitura Municipal de Campinas organizou um Grupo de Trabalho para a Formação e Capacitação de Professores em Orientação Sexual, bem como o Encontro Nacional de Adolescentes. Desenvolvido entre os anos de 1984 e 1998, o projeto tinha como proposta reunir professores e adolescentes de diferentes regiões do Brasil, com o objetivo de compartilhar experiências relacionadas a trabalhos desenvolvidos na área da orientação sexual em suas cidades (Gallacho, 2000).

Gallacho (2000, p. 36) explica que

os temas trabalhados no projeto eram de interesse dos alunos, e emergiam de seu cotidiano planejados de acordo com a faixa etária e escolaridade; tratavam da puberdade, corpo, sexo, comportamento sexual, namoro, drogas, liberdade, discriminação, preconceito, aborto, adolescência, contracepção, DST/ AIDS, cidadania, família. etc. A metodologia era participativa, as técnicas eram diversas,

simples e lúdicas: dramatização, debates, jogos, danças, filmes, pinturas, modelagem, música, leitura de jornais e revistas, etc.

Outro destaque está o projeto *Prevenção também se ensina: ação preventiva ao abuso de drogas/DST/AIDS entre crianças e adolescentes das escolas oficiais do Estado de São Paulo*, iniciado em 1996 em parceria do Ministério da Saúde com a Secretaria de Educação, que teve como intuito capacitar educadores para ações preventivas relacionadas às DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis)⁴, à *AIDS*⁵ e ao uso de drogas no contexto escolar (Gallacho, 2000).

Ainda na década de 1990, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e a posterior elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) passaram a integrar esse processo histórico, incorporando a orientação sexual como uma temática reconhecida no âmbito da educação escolar.

Durante as primeiras décadas do novo século, muitas ações implementadas pelo governo vigente produziram mudanças acerca da educação para sexualidades. Um grande marco da história brasileira nessa questão, foi o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) (2004-2007) e o Projeto Escola Sem Homofobia (ESH) (2009-2011), que ocorreu por meio de parcerias firmadas pelo MEC com algumas ONGs (Organizações Não Governamentais). O ESH além de enfatizar a formação de educadores para tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, reuniria um conjunto de materiais didáticos a serem distribuídos nas escolas públicas, denominado de Kit Anti-Homofobia⁶, que teve sua distribuição suspensa por conta de pressão política advinda da base conservadora, sustentada pela bancada evangélica na câmara, marcando mais um retrocesso na história da educação para sexualidades no Brasil.

De igual modo, sofrendo das mesmas pressões e campanhas dos setores ultraconservadores da política brasileira, as questões de gênero e sexualidade foram incluídas e retiradas diversas vezes em diferentes versões da BNCC, mas esse tópico será melhor abordado no capítulo posterior.

No cenário político recente, especialmente durante o governo Bolsonaro (2019–2022), a educação para sexualidades passou a ocupar um lugar central nas disputas políticas e

⁴ À época a que o texto se refere (década de 1990), utilizava-se o termo Doença Sexualmente Transmissível (DST). Atualmente, o termo foi substituído por Infecção Sexualmente Transmissível (IST), por evidenciar que a infecção pode ocorrer e ser transmitida mesmo na ausência de sintomas.

⁵ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, denominação em português para *Acquired Immunodeficiency Syndrome*.

⁶ Pejorativamente chamado de “kit gay”, o Kit Anti-Homofobia foi utilizado por grupos conservadores como agenda política, apesar de consistir em materiais didático-pedagógicos voltados à promoção do respeito à diversidade LGBTQIAPN+.

ideológicas, sendo frequentemente alvo de ataques por parte de setores conservadores. A mobilização do discurso antigênero e a deslegitimação de políticas educacionais voltadas à diversidade evidenciam que a abordagem das sexualidades na educação permanece profundamente atravessada por interesses políticos, com impactos que extrapolam o âmbito das políticas públicas, afetando também a formação docente.

Professores formados em meio a enfrentamentos políticos e ideológicos passam a enfrentar dificuldades adicionais para tratar dessas questões na escola, seja pela ausência de apoio institucional, seja pelo receio de represálias, perseguições ou questionamentos por parte de estudantes, famílias e da comunidade escolar.

Ao limitar debates teóricos e pedagógicos sobre as sexualidades, isso prejudica diretamente o trabalho do educador para sexualidades, no caso do currículo escolar, docentes de Ciências e Biologia, que tradicionalmente são associados à abordagem dessas temáticas.

2.2 Por que Sexualidades?

A educação para sexualidades envolve um conjunto de conceitos que, embora frequentemente utilizados como sinônimos no senso comum e no contexto escolar, apresentam distinções relevantes do ponto de vista teórico. Termos como sexo, sexualidade, sexualismo e erotismo remetem a diferentes dimensões da experiência humana (biológicas, culturais, históricas, sociais, expressivas e subjetivas). A ausência dessas distinções (ou aceitação de sua pluralidade) contribui para abordagens reducionistas da temática, frequentemente atravessadas por tabus e preconceitos, sobretudo quando limitadas aos aspectos biológicos da reprodução humana e sustentadas por dogmas de ordem moral e religiosa.

A escolha do termo no plural, está relacionada à compreensão de que a sexualidade humana não é fixa ou imutável, como é perfeitamente conceituado no livro *Gêneros e sexualidades: noções, símbolos e datas*:

A sexualidade humana é compreendida como o conjunto de comportamentos, desejos e necessidades de satisfação sexual. Ela pode se modificar a partir das experiências vividas. Sendo assim, ela não é fixa e sim fluida, dinâmica e plural. Portanto, os desejos e atrações sexuais podem variar de acordo com as maneiras como nos permitimos experienciá-las (Sepulveda; Correa; Freire, 2021, p. 6).

Além disso, o uso do termo “Educação Sexual” carrega marcas históricas associadas às primeiras abordagens sobre a temática, especialmente no início do século XX, quando

predominavam perspectivas biomédico-higienistas e moral-tradicionalistas, centradas no controle dos corpos, no ato sexual e na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Como apontam Vitor, Maistro e Zômpero (2020), esse termo passou por um desgaste ao longo do tempo, em razão de sua vinculação a práticas escolares essencializadas e normativas.

Nesse contexto, a adoção da expressão “educação para sexualidades” representa uma escolha teórica e política alinhada a perspectivas críticas e ampliadas. Inspirada, entre outras leituras, nas reflexões de Constantina Xavier Filha. Sobre o termo, a autora aborda da seguinte forma:

tenho utilizado o termo “educação para a(s) sexualidade(s)” em algumas de minhas práticas docentes, pois o considero fértil, especialmente para se pensar na ampliação do que se convencionou chamar de ‘Educação Sexual’, cujo foco esteve calcado nas questões biológicas, essencializadas e generalizantes, priorizando questões de anticoncepção e de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis – DSTs (Xavier Filha, 2017, p. 30).

A compreensão da sexualidade como plural, histórica e socialmente construída contrasta, no entanto, com a forma como essa temática tem sido tradicionalmente abordada no espaço escolar. Apesar dos avanços teóricos e das disputas conceituais, a escola frequentemente reduz a sexualidade a conteúdos biológicos e normativos, o que evidencia tensões entre teoria e prática pedagógica. Dessa forma, o termo propõe o rompimento com discursos naturalizados, ao ampliar as perspectivas sobre a sexualidade e compreendê-la para além da dimensão biologicista, como uma construção social influenciada por diversos fatores (Maia *et al.*, 2014).

2.3 Educação para sexualidades: concepções, disputas e desafios no contexto educacional

É comum que a sexualidade seja compreendida como algo natural e inerente a todos os seres humanos, como se estivesse determinada biologicamente desde o nascimento. Essa compreensão tende a desconsiderar seu caráter social, histórico e político, ao supor que os corpos são vividos de maneira universal e homogênea. Em contraponto a essa visão, a sexualidade pode ser entendida como uma construção cultural, atravessada por práticas, linguagens, símbolos, representações e normas sociais, que variam conforme os contextos históricos e culturais (Louro, 2018). A sexualidade envolve fatores que vão além da biologia, como vemos no documento Juventudes: outros olhares sobre a diversidade

[...] sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Além do consenso de que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência em abordagens teóricas de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também ao prazer. Envolve, além do corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura (BRASIL, 2007, p. 260).

Desse modo, a sexualidade pode ser compreendida como uma dimensão constitutiva do ser humano, que abrange aspectos relacionados ao gênero e às identidades de gênero, à orientação sexual, bem como às sensações, desejos e afetos. Sua vivência não é homogênea, pois se expressa de maneiras distintas conforme os contextos culturais, estando profundamente vinculada às ideologias e valores predominantes em cada sociedade.

Compreender a sexualidade como uma construção social implica reconhecer que ela não se desenvolve de forma neutra ou espontânea, mas é constantemente atravessada por relações de poder que produzem normas, discursos e expectativas sobre os corpos e os modos de viver os afetos e os desejos (Foucault, 2009). Nesse sentido, determinadas expressões da sexualidade são legitimadas, enquanto outras são silenciadas, marginalizadas ou consideradas desviantes, evidenciando seu caráter político e regulatório, especialmente nos espaços institucionais.

Essa compreensão das sexualidades torna-se especialmente relevante no contexto educacional, uma vez que a escola se configura como um espaço privilegiado de produção e reprodução de normas, valores e discursos sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades. Assim, ao lidar com sujeitos diversos, a educação não pode se limitar a abordagens biológicas ou restritas à reprodução, devendo considerar as múltiplas dimensões que atravessam as experiências dos estudantes.

Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre como essa compreensão ampliada da sexualidade tem sido incorporada nos processos de formação de professores. A persistência de abordagens "biomedicocentradas" na formação docente pode limitar a atuação pedagógica frente à diversidade de experiências, identidades e expressões de sexualidade presentes no cotidiano escolar, reforçando silenciamentos e práticas excludentes principalmente no atual contexto conservador que estamos inseridos, um cenário marcado por disputas ideológicas e tensionamentos em torno da educação, e como tema sensível, a educação para sexualidades aparece como uma das mais vulneráveis ao discurso conservador, que é sustentado por discursos que envolvem religião, honra e moral, onde dogmas religiosos atravessam ainda mais o púlpito dos templos e invadem políticas públicas educacionais que atravessam

diferentes pessoas (Santos, 2024). Com esse entrave ideológico e clara agenda política, o silenciamento das pluralidades que cercam as sexualidades, e também do professor, compromete o papel central da escola como um espaço que promove direitos e atua como um aliado no desenvolvimento humano.

Com isso posto, é notável que a escola não pode se ater somente à transmissão do conhecimento construído por meio da história e amarrado numa matriz curricular, funcionando como uma pasta em uma biblioteca de arquivos que será utilizada somente quando necessário. Essa função bancária das instituições de ensino que se importa apenas no repasse e acúmulo de conteúdos já foi conceituada e criticada por muitos autores da educação, como Paulo Freire.

Ao tratar da passagem da curiosidade ingênua para uma postura crítica, Freire (1997) destaca a importância de aproximar os conhecimentos curriculares dos contextos sociais vivenciados pelos estudantes. Tal perspectiva conversa com a proposta dos temas transversais dos PCN, que buscam articular os conteúdos escolares às experiências concretas dos sujeitos. Contudo, no cotidiano da sala de aula, surge o questionamento sobre como essa proposta tem sido efetivamente incorporada à prática docente. A inclusão da sexualidade como tema transversal proposta para a educação brasileira é resultado de uma longa luta de educadores, que sob muitos desafios, ainda hoje enfrentados como citado acima, conseguiram que este tema fosse incluído (e continuado) nos currículos do país.

2.4 “A gente é muita gente”: Quem ensina Educação para Sexualidades nas escolas?

A questão sobre quem deve assumir a educação para sexualidades no contexto escolar atravessa a produção acadêmica brasileira desde as primeiras sistematizações do campo, revelando indefinições e disputas acerca do papel da escola e dos profissionais considerados “adequados” para essa função. Ao longo do tempo, diferentes áreas do conhecimento reivindicaram protagonismo nesse debate, o que contribuiu para a compreensão da educação para sexualidades como um campo plural e interdisciplinar.

Um marco importante nessa discussão é o estudo de Figueiró (1995), *Estado da Arte da Educação Sexual no Brasil*, que analisou a produção acadêmico-científica brasileira sobre Educação para Sexualidades entre os anos de 1980 e 1993, buscando identificar quais profissionais eram apontados como responsáveis por essa tarefa. A autora evidencia a ausência de consenso, sendo citados professores, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, entre outros. Esta seção toma o estudo de Mary Neide Damico Figueiró

como referência central, dialogando com a minha interpretação e vivência como licencianda em Ciências Biológicas.

Quando se pensa no educador sexual, portanto, percebe-se que não há uniformidade de opiniões quanto a quem deve assumir essa função, o que reforça o caráter multifacetado da educação para sexualidades e a necessidade de compreendê-la para além de uma atuação profissional isolada.

Médicos e enfermeiros são frequentemente apontados como profissionais aptos a contribuir com a educação para sexualidades, sobretudo no que se refere aos aspectos relacionados à saúde sexual e reprodutiva, centrando sua atuação em informações e cuidados sobre contracepção, prevenção de ISTs, planejamento familiar e cuidados na gravidez, bem como no acesso aos serviços de saúde (Lins *et al.*, 1985; Rocha *et al.*, 2025). Essa abordagem, embora fundamental, tende a privilegiar uma perspectiva biomédica e preventiva, o que, isoladamente, pode limitar a compreensão das sexualidades aos campos do risco, da patologia e do cuidado clínico, assim como acontecia no início do século XX.

Os psicólogos, por sua vez, contribuem para a educação para sexualidades a partir de uma abordagem voltada aos aspectos emocionais, subjetivos e relacionais da experiência humana. Questões como autoestima, identidade de gênero, orientação sexual, desejo sexual, afetividade e relações interpessoais costumam ocupar lugar central na atuação desse profissional (Santos, 2017). Essa perspectiva é fundamental para a promoção do bem-estar emocional e para o enfrentamento de violências, discriminações, invisibilidade, marginalização entre muitos outros sofrimentos psíquicos associados às vivências das sexualidades, especialmente em contextos marcados por silenciamentos, normatividades e preconceitos ainda presentes na sociedade brasileira.

Os assistentes sociais atuam mais precisamente em situações de vulnerabilidade e violência, a atuação desse profissional está relacionada ao enfrentamento de violações de direitos, como violência sexual, violência de gênero, exploração, negligência e abandono, bem como à articulação com a rede de proteção social (BRASIL, 1993).

Com isso posto, a atuação dessas diferentes profissões evidencia que a educação para sexualidades envolve diferentes frentes de atuação, como saúde, acolhimento e garantia de direitos, reafirmando seu caráter interdisciplinar.

Apesar dessa diversidade de atuações e opiniões, Figueiró (1995) destaca que o professor, de modo geral, é o profissional mais frequentemente indicado como responsável pela Educação para Sexualidades, aparecendo de forma predominante nas publicações analisadas. Em diversos trabalhos, observa-se ainda uma ênfase no professor de Biologia ou

Ciências, frequentemente associado à abordagem dos conteúdos relativos à reprodução humana, ao corpo e aos aspectos biológicos da sexualidade, ainda que a ES seja compreendida como um campo bem mais amplo, com caráter histórico, cultural, e sociopolítico.

Embora os professores de Biologia possuam conhecimentos fundamentais sobre o corpo humano e os processos biológicos relacionados à sexualidade, a expectativa de que esses docentes deem conta, sozinhos, de temas como identidade de gênero, orientação sexual, consentimento, desejo, afetividade, relações sociais e as violências que acompanham esses temas revela uma contradição formativa. Conforme discutido nos capítulos anteriores, a formação em CB tende a ser marcada por uma lógica "biomedicocentrada", que oferece pouco espaço para reflexões críticas sobre os temas sociais, históricos e políticos das sexualidades.

Como parte relevante do desenvolvimento humano, é importante relembrar que educação para sexualidades ocorre também de maneira implícita, nas práticas cotidianas, nas normas escolares e nas relações estabelecidas no ambiente educativo. No estudo de Figueiró (1995), a autora evidencia que a maioria dos autores pesquisados, como Mello (1975), Rosenberg (1975) e Werebe (1981), afirma, isto é, que o ambiente mais propício para o ensino de ES é justamente a escola, pois é de comum acordo que a escola educa “sexualmente” não apenas por um currículo e atividades programadas para isso, mas por ser um ambiente onde essa educação ocorre também de maneira implícita, nas práticas cotidianas, nas normas escolares e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, o que reforça a necessidade de preparo dos professores, independentemente da disciplina que lecionam.

Para além dessas atribuições definidas pelas políticas educacionais e também do papel importante da escola quanto ao espaço físico formador, o professor ocupa um lugar social muito particular. Por estar presente de forma contínua no cotidiano de crianças e adolescentes, esse profissional estabelece vínculos mais próximos e duradouros, o que o torna uma figura mais acessível, segura e acolhedora para tratar de questões relacionadas às sexualidades (Souza *et al.*, 2020)

Temas como orientação sexual, identidade de gênero, relações afetivas, desejo e dúvidas sobre o próprio corpo costumam envolver inseguranças, medos e estigmas, o que pode dificultar a procura por profissionais com os quais os estudantes não mantêm vínculos frequentes. Embora outros profissionais da escola, como psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais, sejam plenamente capacitados para lidar com essas questões, sua atuação geralmente ocorre de forma pontual e mediada por encaminhamentos que, muitas vezes, partem da própria figura do professor.

No caso do professor de Biologia, essa posição social se articula de maneira ainda mais direta aos conteúdos abordados em sala de aula. Ao tratar de temas como corpo humano, puberdade, reprodução, gravidez, prevenção de ISTs e desenvolvimento humano, esse docente estabelece uma ponte imediata entre o conhecimento científico e as vivências dos estudantes (Lima, 2021). Tal proximidade contribui para que o professor de Biologia seja frequentemente procurado para esclarecer dúvidas e lidar com questões que ultrapassam o conteúdo curricular, assumindo, na prática, funções que dialogam com os campos da saúde, da psicologia e da assistência social.

Nesse cenário, embora a educação para sexualidades não deva ser responsabilidade exclusiva do professor de Biologia, é inegável que esse docente tem sido historicamente convocado a assumir esse papel, especialmente em função da associação da temática à disciplina que leciona. Tal realidade evidencia também a importância de problematizar a formação inicial desses professores, de modo a possibilitar práticas pedagógicas que superem a biologização das sexualidades e reconheçam sua complexidade enquanto fenômeno social e político (Bonfim, 2009; Lima, 2021).

Além disso, a defesa de uma formação além dos aspectos biológicos para professores de biologia não significa defender atuação isolada desse profissional na ES. Ao contrário, evidencia a necessidade de fortalecer práticas interdisciplinares no contexto escolar, de modo que a abordagem das sexualidades seja compartilhada entre diferentes profissionais e áreas do conhecimento. Para que isso se concretize, torna-se imprescindível que toda a comunidade escolar seja formada para lidar com a sexualidade, mesmo sem pretensão de atuar, formalmente, como educadores sexuais (Figueiró, 1995), se distanciando da responsabilização individual ou exclusiva e avançando na construção de uma educação para sexualidades crítica, acolhedora e comprometida com os direitos dos estudantes.

É a partir dessa compreensão que este trabalho se debruça sobre as percepções de egressos do curso de CB da Universidade Federal do Ceará, buscando compreender como a formação inicial contribuiu para que esses professores se sentissem preparados para abordar a educação para sexualidades em suas práticas pedagógicas, considerando as demandas concretas do cotidiano escolar.

3 A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADES NO CURRÍCULO

A inserção da Educação para Sexualidades no contexto escolar brasileiro teve início ao longo do século XX e esteve associada à elaboração de dispositivos legais que passaram a incorporá-la ao currículo escolar, especialmente por meio dos temas transversais estabelecidos nos PCN (Quirino; Rocha, 2013). Posteriormente, em 2008, a ES foi fortalecida por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e da criação do Programa Saúde na Escola (PSE), o qual propõe ações integradas entre os setores da saúde e da educação nos diferentes níveis da Educação Básica (EB), com ênfase na promoção e prevenção da saúde sexual e reprodutiva (Mano; Gouveia; Schall, 2009). Nesse contexto, a escola consolida-se como um espaço estratégico para o debate e o desenvolvimento de ações de Educação para Sexualidades voltadas para crianças e adolescentes.

Porém, a discussão sobre a educação para sexualidades no contexto escolar não se limita às concepções individuais dos professores ou às iniciativas desenvolvidas no cotidiano das escolas. Ela é atravessada por documentos curriculares que orientam, regulam e delimitam o que pode ou não ser ensinado na Educação Básica. Nesse sentido, o currículo constitui um espaço privilegiado de análise, por explicitar tanto as aprendizagens consideradas legítimas quanto os silêncios e ausências que impactam diretamente a prática pedagógica.

Considerando que a formação docente é o eixo central deste estudo, torna-se fundamental analisar de que maneira a temática das sexualidades aparece, ou deixa de aparecer, nos principais documentos curriculares que orientam a Educação Básica e, em diálogo com eles, na matriz curricular da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará. Assim, este capítulo analisa a BBNCC, o DCRC e a estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas da UFC, buscando compreender como essas normativas produzem demandas, limites e expectativas sobre a atuação do professor de Ciências e Biologia.

3.1 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC constitui-se como um documento de caráter normativo que estabelece um conjunto articulado e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais, as quais devem ser garantidas a todos os estudantes ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Sua finalidade é assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018).

3.1.1 Contexto histórico-político na construção da BNCC

A BNCC foi construída durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) com a justificativa da necessidade de uma estratégia para melhoria da qualidade na educação básica do Brasil (Santos, 2024) com a definição de diretrizes e conteúdos mínimos, sem impor limites máximos, abrindo espaço para que as escolas incorporem conteúdos julgados relevantes e importantes para a realidade brasileira (Magalhães; Pereira, 2019). A sua primeira versão foi disponibilizada em setembro de 2015 para consulta pública (BRASIL, s.d.), em um período marcado por uma intensa instabilidade e conturbação política.

Seguindo a cronologia do processo de elaboração do documento, em maio de 2016 foi apresentada a segunda versão da BNCC, também disponibilizada para consulta pública. Em julho do mesmo ano, ocorreu a divisão da Base em dois documentos distintos: um voltado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e outro direcionado ao Ensino Médio (Barroso; Silva, 2020).

Em agosto de 2016, após o golpe de estado que ocasionou o afastamento da presidenta Dilma Rousseff e a promoção do vice-presidente Michel Temer à Presidência da República. No mês seguinte, em setembro de 2016, o Poder Executivo anunciou a Medida Provisória nº 746, que instituiu a reforma do Ensino Médio, posteriormente denominada Novo Ensino Médio (NEM), impactando diretamente os rumos da BNCC.

Em abril de 2017, a terceira versão da Base foi encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Posteriormente, a BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017, enquanto a versão do Ensino Médio foi homologada em 2018 (BRASIL, 2018).

Com sua homologação e à luz do que diziam os PCN e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a BNCC passa a se constituir como um documento de caráter normativo, responsável por organizar e orientar as aprendizagens consideradas fundamentais ao longo da Educação Básica (Santos, 2024). Nesse sentido, o documento estabelece parâmetros que devem nortear a elaboração dos currículos estaduais, distrital e municipais, com o objetivo de assegurar a todos os estudantes o acesso a direitos comuns de aprendizagem (BRASIL, 2018).

Tanto durante os governos Dilma Rousseff quanto no período posterior ao *impeachment*, o processo de elaboração da BNCC foi atravessado por mudanças institucionais significativas, que impactaram seu desenvolvimento. Entre esses fatores, destacam-se a sucessiva troca de ministros da Educação ao longo dos mandatos da primeira presidenta do

Brasil (BRASIL, 2020), bem como a substituição dos especialistas que integravam as comissões responsáveis pela construção do documento após a mudança de governo (BRASIL, 2020; Feitosa; Praciano; Avila, 2022; Santos, 2024). Se analisarmos a lista de colaboradores percebemos mudanças significativas que explicam as mudanças no texto, principalmente na questão do gênero e diversidade.

A conturbação política na época não prejudicou apenas o andamento do documento, que enfrentou diversos ataques e mudanças, mas comprometeu as suas propostas e temas sociais. Esse período foi marcado por um avanço de movimentos conservadores na política brasileira, orquestrados, principalmente, pela base religiosa. Esse fato fica muito evidente não somente na versão final do documento mas também na reorganização dos atores envolvidos em sua construção (Santos, 2024). A alteração no perfil dos especialistas, colaboradores e instituições participantes contribuiu para redefinir prioridades, enfoques e limites do documento final, especialmente no que se refere a temas sociais sensíveis (Santos, 2024). Essas transformações serão analisadas de forma mais aprofundada no subtópico seguinte

3.1.2 Mudanças no perfil dos colaboradores da BNCC e seus impactos no documento final

A análise comparativa entre os colaboradores da primeira versão da BNCC e aqueles que participaram da elaboração da versão final evidencia uma mudança significativa na composição e na diversidade dos atores envolvidos no processo. Enquanto a versão de 2015 contou com a participação ampla de diferentes setores da sociedade, incluindo sindicatos, fóruns educacionais, organizações da sociedade civil, associações profissionais, instituições acadêmicas de diferentes regiões do país e organismos internacionais, a versão final (2018) apresenta um expressivo enxugamento dessa diversidade, conforme sistematizado no Apêndice B.

Observa-se, sobretudo, a exclusão de representantes da sociedade civil organizada, como entidades ligadas à defesa dos direitos humanos, associações de professores na girua do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e movimentos sociais, incluindo organizações vinculadas à população LGBT, como a ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). Paralelamente, há a redução da participação acadêmica plural e o fortalecimento da presença de instituições religiosas, majoritariamente de matriz evangélica, como a Frente Evangélica de Paranavaí-PR e a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso, além do aumento de colaboradores individuais associados a pautas conservadoras.

Essa reconfiguração do perfil dos colaboradores não pode ser compreendida como um aspecto meramente administrativo ou circunstancial. Trata-se de um deslocamento político que revela a mudança na correlação de forças que orientaram a construção da BNCC ao longo do tempo, ou seja, uma ação contínua do golpe de Estado que tomou forma em 2016 e fortaleceu discursos conservadores e neoliberais. Ao restringir a participação social e ampliar a influência de determinados grupos ideológicos, o processo de elaboração do documento passa a refletir interesses específicos, em detrimento do debate democrático e plural inicialmente proposto.

Essa reconfiguração do processo de elaboração da BNCC torna-se ainda mais significativa quando confrontada com o próprio discurso normativo do documento. A BNCC afirma orientar os currículos da Educação Básica a partir de dez competências gerais que enfatizam princípios como diversidade, empatia, respeito às diferenças, promoção dos direitos humanos e valorização das identidades e das culturas (BRASIL, 2018). No entanto, a progressiva homogeneização do perfil dos colaboradores tenciona esse discurso, na medida em que reduz a presença de sujeitos e coletivos historicamente vinculados à defesa dessas pautas. Quanto mais restrito e ideologicamente alinhado se torna o grupo responsável pela formulação do documento, menores são as possibilidades de que tais princípios se materializem de forma consistente no texto curricular. A listagem das competências encontra-se no Anexo A.

Nesse sentido, a mudança na diversidade de colaboradores contribui para compreender os silenciamentos e recuos observados no texto final da BNCC, especialmente no que diz respeito a temas considerados “sensíveis”, como gênero e educação para sexualidades. A exclusão desses sujeitos se materializa na exclusão simbólica e curricular de suas pautas, produzindo impactos diretos sobre as orientações pedagógicas e sobre a formação docente na Educação Básica.

3.1.3. O Neoliberalismo, a Base Nacional Curricular e o Novo Ensino Médio

Diversos autores apontam que a BNCC se ancora em uma lógica educacional alinhada a princípios neoliberais, influenciada por modelos educacionais estadunidenses, que tendem a compreender a educação a partir de uma perspectiva mercadológica (Silva, 2019; Melo, Matos e Costa, 2023; Santos, 2024). Por isso, a forma como a BNCC tem sido implementada e avaliada por pesquisadores e por docentes da Educação Básica ainda suscita amplos debates e questionamentos. Tal crítica se conecta diretamente quando observamos a influência do

setor privado na construção não somente da BNCC como também do Novo Ensino Médio (NEM), ambos são vistos como mais um dos braços do golpe de Estado que o país sofreu em 2016 (Silva, 2019).

Neste trabalho, o NEM é abordado na medida em que dialoga com o processo de construção e implementação da BNCC e às transformações curriculares decorrentes desse movimento. Não se pretende, contudo, desenvolver uma análise aprofundada da reforma do Ensino Médio, ainda que se reconheça sua relevância e seus impactos sobre a Educação Básica. O NEM é considerado, portanto, como elemento contextual e analítico, necessário para compreender o projeto educacional mais amplo no qual a BNCC se insere, sem constituir o eixo central da discussão, que se concentra nas implicações curriculares e formativas para a educação para sexualidades.

Nesse contexto, embora a BNCC seja apresentada oficialmente como resultado de um processo democrático e participativo, diferentes análises apontam que sua elaboração não se deu de forma efetivamente plural, conforme evidenciado no subtópico anterior deste trabalho. Ao contrário, o processo teria sido conduzido de modo a ocultar interesses desses organismos internacionais e do setor privado, contribuindo para o fortalecimento de uma racionalidade neoliberal no campo educacional brasileiro (Diógenes, 2020). A construção da BNCC evidencia, assim, a atuação articulada entre agentes privados (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019), órgãos públicos e organismos internacionais, resultando no engessamento das propostas curriculares e na conformação de um projeto formativo orientado à adequação dos sujeitos às demandas do mercado e às lógicas do capital financeiro (Diógenes, 2020). Essa leitura crítica é reforçada por Melo, Matos e Costa (2023, p.17), ao afirmarem que:

De tal modo, pode se afirmar que a BNCC significa um retrocesso à educação rebaixando os conteúdos e relegando aos estudantes oriundos das classes trabalhadoras uma formação voltada ao atendimento dos interesses do mercado que acentuará as desigualdades educacionais e sociais já profundas e conhecidas da sociedade brasileira. O Ensino Médio público não é agora apenas lócus de formação de mão-de-obra barata, nele, as instituições privadas vêem a possibilidade de aumento de seus negócios por meio da sistemática criação de evidências que apontam o Estado como ineficiente na gestão dessa etapa da Educação Básica brasileira e venda de pacotes de serviço ao setor público.

As análises que apontam sobre esse rebaixamento de conteúdos, a perda de objetos de conhecimento e a mercantilização do ensino evidenciam os efeitos da atuação de frentes conservadoras no campo educacional. Esse processo se torna ainda mais grave com a implementação do NEM, que seguiu um caminho distinto daquele defendido por docentes e pesquisadores, ao priorizar a reorganização da estrutura curricular, os sistemas de avaliação

nacionais e internacionais de aprendizagem e uma lógica orientada pelo mercado (Ferretti, 2018).

A reforma do NEM surgiu do Projeto de Lei nº 6.840, apresentado em 2013, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. A reforma estava inserida em um contexto de debates sobre a necessidade de reorganização curricular dessa etapa da educação básica, defendendo maior flexibilidade na estrutura do currículo, com o objetivo de aproximar a escola das demandas do mundo do trabalho e ampliar as possibilidades de escolha dos estudantes quanto aos percursos formativos ainda no Ensino Médio (Ferretti, 2018). Para o autor, essa reforma precariza a educação pública, levando a um estado pior que o formato anterior.

Dessa forma, a BNCC não pode ser compreendida de maneira isolada, mas como parte de um projeto mais amplo de reconfiguração da educação básica brasileira, orientado por princípios neoliberais e por interesses mercadológicos. A reforma do Ensino Médio encontra-se nesse mesmo movimento, aprofundando a lógica de flexibilização curricular, de esvaziamento dos conteúdos científicos e de adequação da formação escolar às demandas do mercado de trabalho. Assim, a implementação do Novo Ensino Médio representa não uma ruptura, mas a continuidade e o aprofundamento das diretrizes já presentes na BNCC, cujos impactos recaem diretamente sobre o currículo, a formação docente e o tratamento de temas considerados social e politicamente sensíveis, como a Educação para Sexualidades, revelando as ações do conservadorismo e do fundamentalismo religioso na Educação Básica (Mattos; Amestoy; Tolentino-Neto, 2022; Santos, 2024).

3.1.4 A Temática das Sexualidades na BNCC

Pesquisas recentes têm analisado o processo de supressão de termos vinculados às discussões sobre gênero e sexualidade tanto no Plano Nacional de Educação (2014–2024) quanto na Base Nacional Comum Curricular, frequentemente associado à mobilização do discurso da chamada “ideologia de gênero” por grupos conservadores e religiosos (rejeitado por educadores) que defendem uma concepção restrita de “família tradicional” (Santana, 2024). Esse movimento produz efeitos diretos sobre a presença dessas temáticas nos currículos escolares, tensionando os princípios de diversidade e equidade anunciados nos documentos oficiais (Brasil, 2014; Rizza *et al.*, 2019). Apesar disso, a retirada explícita dos termos gênero e orientação sexual desses dispositivos normativos não inviabiliza, por si só, que professores e professoras abordem tais questões no cotidiano escolar, sobretudo quando respondem às demandas dos próprios estudantes. Ademais, essas temáticas continuam

previstas nos PCN e nas DCN, que, embora anteriores à BNCC, permanecem como referenciais legais e pedagógicos vigentes (Soares; Monteiro, 2019; Santana, 2024).

O aumento do conservadorismo, fundamentalismo religioso e a repressão causada por esses movimentos, dificulta discussões cruciais sobre Sexualidade e Gênero, que ameaçam direitos democráticos e a igualdade no Brasil (Monteiro; Ribeiro, 2020; Santana, 2024). Esses grupos ultraconservadores buscam conter e reverter conquistas de mulheres e da população LGBTQIAPN+, atuando de forma intensa sobre o espaço educacional. Essa atuação ocorre por meio da tentativa de controle curricular e da propagação de discursos que associam gênero e sexualidade a ameaças morais, como exemplificado pelo Movimento Escola Sem Partido (ESP) (Paraíso, 2016; Barroso; Silva, 2020; Santana, 2024). O ESP se sustenta por meio de um discurso manipulador marcado pela distorção de informações e pela produção de narrativas alarmistas, que contribuem para a deslegitimação da escola e da atuação docente. Entre suas estratégias, destaca-se a defesa de mecanismos de vigilância e denúncia, incentivando estudantes e famílias a monitorarem professores que abordam temas como gênero e educação sexual no espaço escolar (Penna, 2017). O principal objetivo é diluir a distinção entre os processos educativos formais, próprios da escola, e aqueles que se desenvolvem nas esferas sociais mais amplas.

Ao limitar o debate sobre gênero e sexualidades no espaço escolar, sucumbindo a pressão de grupos como o ESP e silenciando professores, restringe-se também a possibilidade de construção de práticas educativas críticas e comprometidas com a diversidade, afetando diretamente a formação e o trabalho docente assim como o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Esses comportamentos são defendidos com a falsa premissa de que ao não discutir essas questões em sala, elas não estarão na escola (Vicente, 2024). Conforme argumenta Louro (1997), a sexualidade constitui uma dimensão inseparável da experiência de crianças e jovens, manifestando-se de maneira constante em seus cotidianos, independentemente de sua tematização formal na escola. Nesse sentido, a autora afirma que:

Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (Louro, 1997, p. 135).

A centralidade da escola nessas disputas revela que os ataques à educação para sexualidades não são pontuais, mas fazem parte de um projeto político mais amplo de controle dos currículos e da formação de subjetividades e transpassam anos de disputas, como

exemplificada no capítulo 2.1 que aborda o contexto histórico da educação para sexualidades no Brasil.

A temática das sexualidades na BNCC aparece somente no Ensino Fundamental, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Na área de Ciências Humanas e Sociais a temática aparece de forma subjetiva na competência 1 das competências específicas da área: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 357). Em nenhum momento o documento menciona a diversidade das orientações sexuais como esfera constitutiva dessas identidades, e nem é desdobrada nas habilidades dos componentes curriculares da área, mas isso somente na última versão. Na página 11, o texto da Base, na segunda versão, apresentava que:

A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (Brasil, 2016, p.11).

No entanto, na versão final e vigente até hoje, houve a exclusão da educação para sexualidades enquanto tema transversal, anteriormente prevista nos PCN (Moura, 2025), em que era reconhecida como fundamental para o debate no contexto escolar (Moura; Leite, 2019), como também dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”, como podemos encontrar na terceira versão do documento:

A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (BRASIL, 2018, p. 11).

Nesse contexto, vemos a supressão de termos diretamente ligados à Educação para Sexualidades, que são temas considerados “ideológicos”, principalmente quando se observa a Base do Ensino Médio (Feitosa; Praciano; Avila, 2022). Esses temas são vistos pela extrema direita do país como “doutrinação” e imposição escolar de ideologias contrárias àquelas da família tradicional cisgênero e heterossexual (Vicente, 2020).

A repressão e a censura não eliminam a sexualidade humana, que é intrínseca do ser, construída ao longo da vida e de modos diferentes, por todos os sujeitos (Louro, 2018). A repressão apenas marginaliza, esconde e é diferente da aceitação que promove convivência

respeitosa com a diversidade e as transformações causadas por ela (Bailey *et al.*, 2016; Furlanetto *et al.*, 2018; Santana, 2024), defendida explicitamente na competência geral de número 10 da BNCC (Anexo A) e também na constituição brasileira de 1988. É importante ressaltar a relevância dessa pluralidade na busca de uma sociedade mais igualitária, pois as transformações causadas pelas sexualidades afetam a forma de se viver e a constituição de identidades, mesmo para aqueles que não as experimentam de modo direto. Respeitar que se tenha espaço para isso no currículo é lembrar que as sexualidades não são apenas uma questão pessoal, mas política e social (Louro, 2018).

Quando retornamos à análise do texto vigente da Base, é explícito que a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) é o principal espaço em que a ES aparece de forma explícita no documento, mas somente na Base do Ensino Fundamental. O componente é dividido em três unidades temáticas: *Matéria e Energia*, *Vida e Evolução* e *Terra e Universo*. O tema é trabalhado na unidade temática *Vida e evolução*, onde aborda assuntos sobre os seres vivos e as relações entre os organismos e o ambiente, destacando os processos evolutivos, a diversidade da vida e a importância da preservação da biodiversidade. A unidade também aborda o corpo humano e a saúde de forma integrada, incluindo temas como crescimento, sexualidade, autocuidado e políticas públicas (BRASIL, 2018).

O conteúdo da sexualidade é vinculado ao objeto de conhecimento “mecanismos reprodutivos e sexualidade”, discutido especificamente no 8º ano do Ensino Fundamental. As habilidades previstas incluem:

- (EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.
- (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
- (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
- (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na *AIDS*), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
- (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2018, p. 349).

Com isso, observa-se que a sexualidade humana é abordada de forma restrita, limitada principalmente aos aspectos anatômicos, fisiológicos e reprodutivos, especialmente no âmbito do ensino de Ciências no Ensino Fundamental, nos levando a um cenário semelhante ao início

da história da ES no Brasil, onde o assunto tinha um viés estritamente biológico, dialogando uma perspectiva biomédica e higienista da sexualidade (Ribeiro, 2013; Moura; Leite, 2019).

Diante dessas questões, a Educação para Sexualidades não ganha garantia de espaço, podendo ou não estar inserida na parte diversificada dos currículos de cada rede de ensino. Diante de todo o contexto político supracitado, esse esvaziamento e reducionismo das questões ligadas à sexualidade humana não é em vão, pelo contrário, revela um esforço do conservadorismo e do fundamentalismo na educação básica (Mattos; Amestoy; Tolentino-Neto, 2022).

3.2 Documento Referencial Curricular do Ceará

O DCRC é um instrumento oficial de orientação curricular para a EB no estado do Ceará, elaborado pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc - CE), tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (SEDUC, 2021a; SEDUC, 2021b). A versão referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental teve início em 2018, sendo concluída e homologada em 2019, fundamentando-se nos currículos dos municípios cearenses e em documentos curriculares de referência anteriores. Já o DCRC – Ensino Médio teve sua primeira consulta pública aberta em 2019, resultando na versão final publicada em 2021 (Santos, 2024).

A elaboração de documentos curriculares estaduais responde à necessidade de contextualizar as diretrizes nacionais às realidades locais. Nesse sentido, Moura e Bezerra (2024) afirmam que os currículos dos estados e municípios devem transcender as propostas nacionais, uma vez que possuem maior familiaridade com os contextos sociais, culturais e educacionais em que se inserem. Essa perspectiva contribui para compreender o DCRC como um documento que, embora dialogue com a BNCC, busca ampliar e especificar orientações curriculares a partir das demandas do contexto cearense, inclusive no que se refere à educação para sexualidades.

3.2.1 Processo de elaboração do DCRC e os investimentos institucionais em educação para sexualidades

O DCRC foi elaborado por meio de um amplo e complexo processo colaborativo durante a gestão do ex-governador Camilo Santana (2015–2022). Sua elaboração contou com a atuação direta de profissionais vinculados à Seduc-CE, universidades públicas e institutos

federais do estado, como a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), bem como de instituições internacionais, a exemplo da Université de Genève e do British Council. Também contribuíram profissionais vinculados a secretarias municipais de educação, ao Serviço Social do Comércio (Sesc Ceará), à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e à Universidade Cruzeiro do Sul (SEDUC, 2021a; SEDUC, 2021b).

Como parte da construção do documento, a Seduc produziu e disponibilizou obras para as escolas como o livro “Olhares plurais na escola: dialogando sobre direitos humanos, gênero e sexualidade” e a cartilha para público geral “Gênero e sexualidade: que babado é esse?” e ações voltadas para a formação continuada de professores sobre diversidade sexual e de gênero, fundamentadas nos Direitos Humanos e na Educação para Sexualidades (Marinho *et al.*, 2024; Santos, 2024). Nesse período, a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Codea) foi responsável por promover essas formações que eram direcionadas às escolas da rede estadual, às secretarias municipais e às instâncias regionais de educação, por meio da célula “Educação, Gênero e Sexualidade” (Santos, 2024).

No total, foram realizadas 358 formações entre os anos de 2015 a 2022 no formato de palestras, oficinas, rodas de conversa e aulões para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que podem ser consultados no site da Seduc. No que diz respeito a célula de “Educação, Gênero e Sexualidade” as principais ações envolvem: 1 - Formação de professores e atendimento às escolas; 2 - Apoio à implementação do uso do nome social por alunos e alunas travestis e transexuais; 3 - Elaboração de material; 4 - Mapeamento dos aspectos legais; 6 – Oferta de curso de capacitação; 7 – Participação em eventos acadêmicos; 8 – Seminários Temáticos; 9 - Contribuições aprovadas para o documento síntese do plano de governo (SEDUC, s.d; Santos, 2024).

Diante do exposto, observa-se que a elaboração do DCRC ocorreu em um contexto marcado por investimentos institucionais significativos na formação continuada de professores e na promoção de debates relacionados à educação, gênero e sexualidade. Dialogando com Pinto (1999, p.44), “se queremos um mundo mais maduro e esclarecido, não se pode dar preferência ao implícito em detrimento da explicitação das questões relativas à sexualidade”, a existência de uma estrutura específica e explícita, bem como a produção de materiais pedagógicos e a realização de ações formativas em larga escala, indicam a presença

de uma intencionalidade política e pedagógica voltada à valorização da diversidade e dos direitos humanos.

3.2.2 A temática das sexualidades no DCRC do Ensino Fundamental

O DCRC contempla a Educação para Sexualidades nas áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais nos componentes curriculares de Ciências, Biologia, Filosofia, Geografia, História e Sociologia, propondo abordagens que variam conforme a etapa de ensino e a especificidade de cada área do conhecimento (SEDUC, 2021a).

No componente curricular de Ciências, observa-se uma progressão explícita do ensino da sexualidade ao longo da escolarização. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º ano, a temática é introduzida de maneira gradual, associada ao conhecimento do corpo humano, às fases de crescimento e aos cuidados com a higiene e a saúde, bem como à valorização do respeito à diversidade. Nessa etapa, o enfoque privilegia a construção da percepção corporal, do autocuidado e do respeito ao outro, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e para a formação de atitudes de cuidado consigo e com os demais (SEDUC, 2021a).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, com destaque para o 8º ano, a abordagem contempla conteúdos relacionados aos mecanismos reprodutivos, às transformações corporais da puberdade, aos métodos contraceptivos, à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e à discussão das múltiplas dimensões da sexualidade humana, incluindo aspectos biológicos, sociais, culturais, afetivos e éticos como orientados pela BNCC (SEDUC, 2021a).

Em Geografia, a sexualidade é incorporada ao currículo a partir de uma abordagem centrada nas relações sociais, na convivência e na compreensão das dinâmicas populacionais e territoriais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como no 2º ano, a temática aparece vinculada ao reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as pessoas da comunidade, contemplando aspectos como etnia, gênero e sexualidade (SEDUC, 2021a).

Nos anos finais, especialmente no 7º e no 9º anos, o DCRC amplia essa discussão ao inserir a sexualidade em análises sobre a população brasileira, a estrutura etária e sexual, o mercado de trabalho e a diversidade étnico-cultural. Além disso, o documento propõe o debate sobre gênero, diversidade sexual e violência contra populações marginalizadas, permitindo que os estudantes compreendam como desigualdades de gênero e sexo se

expressam no espaço geográfico e nas relações sociais, e incentivando uma leitura crítica do território e da sociedade (SEDUC, 2021a).

No componente curricular da História, o ensino da sexualidade aparece articulado à compreensão dos processos históricos, das relações de poder e das transformações sociais ao longo do tempo. No 5º ano do Ensino Fundamental, a temática é inserida a partir de discussões sobre temas que impactam a vida cotidiana dos estudantes, como a desconstrução de estereótipos, as relações de gênero, a equidade, a descoberta da sexualidade e a gravidez na adolescência (SEDUC, 2021a).

No 9º ano, a sexualidade é associada a debates sobre cidadania, direitos humanos e violência contra populações marginalizadas no contexto da história recente do Brasil. Questões como homofobia, violência de gênero e respeito à diversidade étnico-racial, cultural e sexual são abordadas como parte dos processos de redemocratização e ampliação das cidadanias, reforçando o papel do ensino de História na formação de sujeitos conscientes, empáticos e comprometidos com a construção de uma cultura de paz (SEDUC, 2021a).

Dessa forma, o DCRC do Ensino Fundamental evidencia uma concepção de educação para sexualidades construída de maneira progressiva e articulada entre diferentes componentes curriculares, antecipando uma abordagem plural e interdisciplinar que se aprofunda no Ensino Médio.

3.2.3 A temática das sexualidades no DCRC do Ensino Médio

No que se refere ao Ensino Médio, o DCRC também apresenta as orientações para o tratamento da temática da sexualidade, articulando conhecimentos das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas e Sociais, considerando as particularidades formativas dessa etapa da EB (SEDUC, 2021b).

No componente curricular de Biologia, a sexualidade humana é abordada por meio do estudo dos aspectos biológicos da gravidez, da importância do cuidado gestacional e das políticas públicas estaduais de atenção à gestante e ao recém-nascido, bem como dos métodos contraceptivos e das infecções sexualmente transmissíveis. O DCRC também inclui a discussão sobre *HIV/AIDS* (do inglês, *Human Immunodeficiency Virus*), considerando comportamentos de risco, dados estatísticos no Brasil e no Ceará, medidas de prevenção, possibilidades de tratamento e os aspectos sociais associados à doença (SEDUC, 2021b).

No ensino de Filosofia, a sexualidade é inserida em reflexões sobre corpo, gênero, identidade, poder e diversidade a partir de diferentes tradições filosóficas. O DCRC propõe o

estudo de múltiplas narrativas que dialogam com a filosofia, como o mito, a religião, o senso comum, a arte e a ciência, relacionando-as a temas contemporâneos, entre eles corpo, gênero, sexualidade, trabalho e neoliberalismo. O documento também incentiva a análise crítica de matrizes conceituais e dicotomias que sustentam desigualdades e discriminações, como homem e mulher, heterossexual e homossexual. Nesse percurso, são mobilizados autores e autoras como Michel Foucault, Simone de Beauvoir e Merleau-Ponty (SEDUC, 2021b).

No componente curricular de Sociologia, o DCRC insere a sexualidade no debate sobre cultura, identidade, diversidade e relações de poder, articulando-a à análise da formação de territórios, fronteiras e territorialidades em diferentes contextos históricos e sociais. O documento propõe o estudo e a problematização dos conceitos de cultura, gênero, diversidade sexual, etnia e identidade cultural, bem como as noções de interculturalidade, multiculturalidade, intraculturalidade e transculturalidade (SEDUC, 2021b).

Em Geografia, a sexualidade é abordada no âmbito das discussões sobre cidadania, direitos humanos e enfrentamento das diversas formas de injustiça, preconceito e violência. O DCRC propõe a análise crítica de situações da vida cotidiana relacionadas à intolerância religiosa, política, racial, de gênero e de sexualidade, articulando essas questões às desigualdades socioespaciais e às diferentes formas de exclusão presentes no território. O documento enfatiza o papel do exercício da cidadania e do combate às discriminações na construção de uma sociedade justa e igualitária, destacando a importância do respeito às diferenças e da defesa dos direitos humanos (SEDUC, 2021b).

Essa proposta evidencia a compreensão de que a educação para sexualidades demanda uma abordagem plural, interdisciplinar e sustentada por diferentes campos do conhecimento, superando leituras fragmentadas ou exclusivamente biológicas.

Tal entendimento dialoga com as reflexões de Figueiró (1997), ao destacar que a efetividade da Educação Sexual está diretamente relacionada à construção de práticas interdisciplinares fundamentadas em concepções convergentes de educação, desenvolvimento humano e sexualidade. Nesse sentido, a autora afirma que:

o êxito na interdisciplinariedade poderá estar mais garantido, quando a concepção que se tem de Educação, de desenvolvimento humano e, em especial, de Educação Sexual, convergirem, dentro da equipe, para uma única direção. É necessário que se realizem mais experiências em caráter interdisciplinar, investigando as reais contribuições que cada área pode oferecer e, mais importante: que se, busque estabelecer o que está faltando de fundamental a cada uma, para que possa contribuir de maneira mais eficaz para o avanço da Educação Sexual, (Figueiró, 1997, p. 275).

De modo geral, o DCRC do Ensino Médio sinaliza uma concepção de educação para sexualidades que reconhece sua complexidade e a necessidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a efetivação dessa proposta interdisciplinar depende, em grande medida, das condições concretas de trabalho docente e da formação dos professores que atuam nessa etapa da Educação Básica. Nesse cenário, embora o professor de Biologia não deva assumir isoladamente a responsabilidade pela abordagem das sexualidades (Figueiró, 1997), é inegável que esse docente permanece como uma referência central no cotidiano escolar, especialmente em função da associação histórica da temática à disciplina. Tal constatação reforça a importância de problematizar como as orientações do DCRC dialogam com a formação inicial e continuada desses professores, bem como com os limites impostos pelas recentes reconfigurações curriculares, questão que será aprofundada nos tópicos seguintes.

3.2.4 O DCRC frente ao Novo Ensino Médio: implicações para o ensino de Biologia e a educação para sexualidades

Apesar dos avanços apresentados pelo DCRC no que se refere à incorporação da educação para sexualidades no Ensino Médio, é necessário reconhecer os limites e desafios impostos pelo contexto de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), que aconteceu quase simultaneamente, visto que a versão final do documento foi homologada em Dezembro de 2021 e o NEM seria instaurado no Ceará no ano de 2022 a partir das primeiras séries (Santos, 2024).

Esses limites tornam-se particularmente relevantes quando se considera o papel historicamente atribuído ao professor de Biologia na abordagem da educação para sexualidades no espaço escolar, conforme discutido no tópico 2.4 deste trabalho.

A reestruturação curricular promovida por essa reforma resultou, entre outros aspectos, no aumento da carga horária geral, mas redução da carga horária das disciplinas estruturantes (Santos, 2024), especialmente a Biologia, que, conforme analisam Selles e Oliveira (2022, p. 9), é submetida a um movimento de descaracterização de sua especificidade e de apagamento de sua trajetória histórica, assumindo uma função predominantemente instrumental, orientada por uma racionalidade economicista.

A Biologia também dispõe de linguagens e referenciais próprios que contribuem para a compreensão de questões sociais históricas e atuais, e podem fundamentar ações voltadas à intervenção e ao enfrentamento de problemáticas sociais (Selles; Oliveira, 2022). A Biologia

é uma disciplina fundamental na construção da eticidade e responsabilidade do sujeito, tanto consigo quanto com o outro (Santos, 2024). Quando especificamos a ES, a disciplina de Biologia se destaca por conter temas como anatomia e fisiologia humana, embriologia, métodos anticoncepcionais e preventivos, ISTs, mudanças hormonais, diversidade sexual, questões de gênero, entre outros. Porém, apesar de contemplada, sofre com a limitação frequentemente exposta nesse trabalho: a de ser "biomedicocentrada".

A redução de carga horária da disciplina foi um dos ataques sofridos dessa mercantilização do ensino. A disciplina contava com 240 horas/aula no EM anteriormente, com a reforma passou a ter somente 160 horas. Ainda que a BNCC enfatize conteúdos de natureza biológica, a diminuição da carga horária da disciplina de Biologia resultou na compactação até mesmo desses temas. Nesse cenário, se temas tradicionalmente valorizados já sofreram restrições, discussões mais amplas e de caráter humanístico passaram a dispor de um espaço ainda mais reduzido no currículo (Santos, 2024), como por exemplo, a educação para sexualidades. A justificativa dessa redução é que ela ocorreu para dar espaço a um currículo mais diversificado (BRASIL, 2018; Santos 2024), mas este trabalho não irá discutir sobre as “Trilhas de Aprofundamento” ofertadas pelo NEM, mas é importante ressaltar que essa mudança da carga horária, as trilhas e suas implicações, incidem principalmente sobre a rede pública, majoritariamente utilizada pela classe popular, não sendo percebida com a mesma intensidade no ensino privado, o que reforça as desigualdades educacionais existentes (Souza; Gawryszewski, 2023).

Diante desse contexto, evidencia-se uma contradição entre a proposta curricular do DCRC, que reconhece a educação para sexualidades como temática plural e interdisciplinar, e as condições objetivas de trabalho impostas pelo NEM, que reduzem o espaço curricular da Biologia e ampliam, indiretamente, as exigências e desafios para o docente dessa área. Tal contradição incide diretamente sobre o trabalho e a formação dos professores dessa área, historicamente convocado a lidar com a temática, revelando tensões entre o currículo prescrito e as possibilidades reais de prática pedagógica. É nesse cenário de grandes expectativas e condições limitadas que se torna necessário analisar a formação inicial do professor de Ciências e Biologia, buscando compreender em que medida o currículo da licenciatura oferece suporte para enfrentar tais demandas.

3.3 Matriz Curricular do curso de Ciências Biológicas da UFC vigente até 2023

O curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará foi instituído em 1970, conforme a Resolução CONSUNI/UFC nº 229, de 13 de janeiro de 1970, ano em que ocorreu o primeiro vestibular, com a aprovação de 25 estudantes. Posteriormente, em 1978, o curso obteve reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação, nos termos do Decreto nº 82.822, de 11 de dezembro de 1978 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2024).

Em 1988, o curso passou por sua primeira reestruturação curricular, ampliando sua organização formativa para contemplar, além do Bacharelado, a habilitação em Licenciatura em CB. A partir desse período, os estudantes passaram a poder optar pela formação exclusiva em Licenciatura, exclusivamente em Bacharelado ou pela realização concomitante de ambas as modalidades (UFC, 2024).

Essa organização em modalidades dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de CB, aprovadas pelo Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 de 6 de novembro de 2001. Nesse documento, o item 4, referente aos Conteúdos Curriculares, apresenta o subitem 4.1, intitulado “Conteúdos básicos”, comuns a ambas as modalidades, e o subitem 4.2, denominado “Conteúdos específicos”, os quais devem atender às finalidades formativas próprias da Licenciatura e do Bacharelado. Neste subitem o documento enfatiza

[...] A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (BRASIL, 2001, p. 4).

A estrutura curricular para a modalidade de Licenciatura em CB da UFC de 2006⁷, vigente até o ano de 2023, apresentava carga horária mínima de 3.464 horas, distribuídas entre 1.567 horas destinadas aos conteúdos específicos das áreas de Biologia, 200 horas de atividades complementares e 16 horas referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No que se refere à formação na área da educação, o curso contempla 400 horas de estágio supervisionado e 768 horas de disciplinas voltadas à docência, além de 192 horas destinadas a

⁷ A análise concentrou-se na estrutura curricular de 2006, por corresponder à matriz vigente no período de formação dos egressos investigados e da pesquisadora.

disciplinas optativas, que podem ser escolhidas para complementar a formação do futuro professor licenciado em CB (UFC, 2014).

A organização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC demonstra que a formação docente se dá por meio de disciplinas obrigatórias e optativas, articulando componentes de natureza pedagógica e biológica. Ainda que a temática das sexualidades não esteja explicitamente prevista em todas essas disciplinas, algumas delas apresentam interfaces conceituais que permitem sua problematização, a partir de seus conteúdos e objetivos formativos. Dessa forma, o currículo pode ser compreendido como um espaço de disputas, possibilidades e silenciamentos, no qual a abordagem das sexualidades pode emergir de maneira transversal na formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

A estruturação das disciplinas de cunho pedagógico da Licenciatura em CB da UFC mostra que a formação do professor ocorre de forma distribuída ao longo de todo o curso. Observa-se a presença contínua dos componentes curriculares de Instrumentalização para o Estudo de Ciências (IPEC) I e II e Instrumentalização para o Ensino de Ciências III a V (Quadro 1), os quais articulam epistemologia da ciência, metodologias científicas e acadêmicas, práticas didáticas, planejamento pedagógico, teorias da educação e do currículo, bem como perspectivas de interdisciplinaridade e transversalidade no ensino de Ciências e Biologia (UFC, 2014).

A disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência (Quadro 1) aborda temas voltados para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e das teorias educacionais sob o viés da Psicologia. Assim como debate sobre desenvolvimento socioafetivo e psicosexual de crianças e adolescentes vinculada às teorias psicológicas do desenvolvimento (UFC, 2014), podendo haver ou não o aprofundamento específico na Educação para Sexualidades em suas dimensões pedagógicas, sociais e culturais.

Componentes curriculares como Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação e Estrutura, Política e Gestão Educacional (Quadro 1) ampliam a compreensão crítica sobre a educação brasileira, ao abordar as relações entre educação, política e sociedade, bem como a organização do sistema educacional e a gestão escolar (UFC, 2014). Essas disciplinas oferecem subsídios teóricos importantes para a problematização de temas sociais e educacionais contemporâneos, como racismo estrutural, ainda que a temática da sexualidade não apareça explicitamente em suas ementas.

Os estágios supervisionados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Quadro 1) constituem espaços privilegiados de vivência da prática docente, possibilitando a articulação entre teoria e prática (UFC, 2014).

Quadro 1 - Disciplinas de formação docente de Licenciatura em Ciências Biológicas da estrutura curricular de 2006.

1º Período	
Componente curricular	Ementa
Instrumentalização para o Estudo de Ciências I	Atuação do recém-ingresso na universidade; campo de atuação do docente e suas práticas; epistemologia da ciência; relações entre ciência, tecnologia e sociedade; comunicação e divulgação científica.
2º Período	
Componente curricular	Ementa
Instrumentalização para o Estudo de Ciências II	Metodologias científicas e a pesquisa como elemento da prática docente; atuação do biólogo na sociedade; formação docente para o ensino básico em Ciências da Natureza, com articulação interdisciplinar.
3º Período	
Componente curricular	Ementa
Instrumentalização para o Ensino de Ciências III	Modalidades didáticas aplicadas ao ensino de Ciências e Biologia; metodologias ativas; materiais didáticos; pedagogia de projetos como instrumento de interdisciplinaridade.
Didática*	História da Didática, dimensões da Didática, tendências pedagógicas e elementos do planejamento didático; Jogos didáticos cooperativos.
4º Período	
Componente curricular	Ementa
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência*	Constituição da Psicologia como campo científico; teorias da aprendizagem; desenvolvimento socioafetivo e psicosexual da criança e do adolescente.
Instrumentalização para o Ensino da Ciência IV	Teorias da educação aplicadas ao ensino de Ciências; processos de ensino-aprendizagem; planejamento de aula e simulação de regência, em articulação interdisciplinar.
5º Período	
Componente curricular	Ementa
Instrumentalização para o Ensino da Ciência V	Teorias de currículo; metodologias de pesquisa no

	ensino de Biologia e Ciências; interdisciplinaridade e transversalidade; educação em direitos humanos e relações étnico-raciais.
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I	Inserção do licenciando no Ensino Fundamental (5º e 6º anos); observação e regência; planejamento e execução de projeto de ensino.
6º Período	
Componente curricular	Ementa
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II	Inserção no Ensino Fundamental (7º e 8º anos); observação e regência; planejamento e execução de projeto de ensino.
Tecnologias Digitais e Sociedade	Implicações sociais, políticas, econômicas e culturais das tecnologias digitais; relações entre ciência, tecnologia, sociedade e sustentabilidade.
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Fundamentos histórico-culturais da Libras; educação de surdos; aspectos linguísticos; cultura e identidades surdas; comunicação em língua de sinais.
7º Período	
Componente curricular	Ementa
Biologia de Campo Aplicada ao Ensino	Atividades de campo voltadas à aplicação dos conteúdos de Ciências e Biologia no Ensino Fundamental e Médio.
Estágio Supervisionado no Ensino Médio I	Inserção no Ensino Médio; observação e regência; planejamento e execução de projeto de ensino.
Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação*	Debates sobre a educação brasileira contemporânea; trajetória sócio-histórica da escola; relações entre educação, política, sociedade e racismo estrutural.
Estrutura, Política e Gestão Educacional	Educação no contexto sociopolítico brasileiro; sistema escolar; gestão do Ensino Fundamental e Médio, com ênfase no contexto cearense.
Educação Ambiental	Fundamentos de Educação Ambiental (EA) como área de conhecimento teórico, científico-metodológico aplicado às ciências educacionais e ambientais.
8º Período	
Componente curricular	Ementa
Estágio Supervisionado no Ensino Médio II	Inserção no Ensino Médio; observação e regência; planejamento e execução de projeto de ensino.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

* As ementas das disciplinas Didática, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência e Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação foram obtidas a partir de planos de aula disponibilizados pelos

professores durante a execução das disciplinas, uma vez que não estavam disponíveis no currículo do curso no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFC, podendo sofrer alterações de acordo com as demandas e contexto de cada professor.

No que se refere às disciplinas específicas da área de Biologia (Quadro 2), componentes curriculares como Biologia do Desenvolvimento, Elementos de Anatomia Humana, Genética, Histologia Animal e Fundamentos de da Fisiologia Humana oferecem bases conceituais fundamentais para a compreensão dos processos biológicos associados ao corpo humano, como a organização celular, a hereditariedade, a reprodução e o desenvolvimento. Essas disciplinas possibilitam a construção de um conhecimento científico essencial para o ensino de Ciências e Biologia, especialmente no que diz respeito aos aspectos biológicos da sexualidade.

Quadro 2 - Disciplinas específicas de Biologia sobre desenvolvimento, anatomia e fisiologia humana da estrutura curricular de 2006.

2º Período	
Componente curricular	Ementa
Biologia do Desenvolvimento	Estudo do desenvolvimento embrionário comparado de diferentes grupos de seres vivos. Etapas iniciais da ontogênese, desde a fecundação até a organogênese.
4º Período	
Histologia Animal	Caracterização dos padrões de organização celular na formação dos tecidos básicos animais: histogênese e morfofisiologia.
Genética	Bases citológicas da hereditariedade. Padrões de herança mendeliana: genes únicos, dois ou mais genes com segregação independente. Interação gênica. Herança e sexo. Ligamento genético. Genética quantitativa. Genética de populações. Mecanismos genéticos de evolução. Tópicos de genética moderna.
5º Período	
Componente curricular	Ementa
Elementos de Anatomia Humana	Estudo do corpo humano sob o aspecto sistêmico.
6º Período	
Componente curricular	Ementa
Fundamentos de Fisiologia Humana	Introdução à fisiologia. Fisiologia Celular. Sistema Circulatório. Sistema Respiratório. Sistema

	Digestório. Sistema Urinário. Sistema Nervoso. Sistema Sensorial. Sistema Endócrino. Sistema Reprodutor.
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A análise das disciplinas optativas (Quadro 3) de formação docente ofertadas na estrutura curricular de 2014 evidencia a presença de componentes que contribuem para o aprofundamento do repertório pedagógico, metodológico e crítico dos licenciandos. Disciplinas como Métodos de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia, Perspectivas Didáticas para o Ensino de Ciências e Biologia e Tecnociência voltam-se ao desenvolvimento de práticas de ensino, à pesquisa educacional e ao uso de metodologias ativas e tecnologias no contexto escolar (UFC, 2014), fortalecendo a dimensão didático-pedagógica da formação docente.

No que se refere especificamente à temática da Educação para Sexualidades, destacam-se as disciplinas optativas Educação em Direitos Humanos e Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais, que são as únicas entre as optativas analisadas cujas ementas mencionam de forma explícita discussões relacionadas à diversidade, aos direitos sexuais, à identidade de gênero, à igualdade e ao enfrentamento das desigualdades sociais (UFC, 2014). Embora tais conteúdos estejam inseridos em um conjunto mais amplo de temáticas, esses componentes constituem os principais espaços curriculares da Licenciatura em Ciências Biológicas em que a Educação para Sexualidades aparece de maneira declarada, sob uma perspectiva crítica, interdisciplinar e alinhada aos direitos humanos.

Entretanto, por se tratarem de disciplinas optativas, sua oferta e o deferimento da matrícula não são garantidas para todos os licenciandos, o que limita a consolidação sistemática dessas temáticas na formação inicial de professores de Ciências Biológicas.

Embora a estrutura curricular apresenta elementos que possibilitam a abordagem de temas transversais, como a educação para sexualidades, tal discussão não aparece de forma explícita e sistematizada nas ementas analisadas. A abordagem da sexualidade tende a depender da mediação do docente e da articulação entre disciplinas, especialmente aquelas voltadas à interdisciplinaridade. Assim, a matriz curricular oferece condições potenciais, mas também revela limites, uma vez que a temática não é tratada como conteúdo estruturante da formação, ficando condicionada a iniciativas pontuais no decorrer do curso.

Quadro 3 - Disciplinas optativas de formação docente ofertadas para o curso de Ciências Biológicas da UFC na estrutura curricular de 2006.

Componente Curricular	Ementa
Métodos de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia	As pesquisas sobre o ensino de ciências e biologia no Brasil. Processos e produtos de pesquisas em educação e ciências, relacionando o contexto imediato da docência, por meio da relação teoria-prática. O modo de produção do conhecimento científico e as especificidades da pesquisa em ensino de ciências e biologia. As diferentes abordagens metodológicas e os instrumentos empregados na pesquisa em ensino de ciências e biologia.
Educação Ambiental	Educação Ambiental, conceitos e metodologias na pesquisa e no ensino. Princípios da Educação Ambiental. Fundamentos filosóficos e sociológicos da Educação Ambiental. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis; A Agenda XXI; A Carta da Terra e outros marcos legais da EA. Educação Ambiental e sua Contextualização (Urbana e Rural). Paradigmas Epistemo-educativos Emergentes e a Dimensão Ambiental. Educação Ambiental: uma abordagem crítica. Educação Ambiental Dialógica e a Práxis em Educação Ambiental.
Perspectivas Didáticas para o Ensino de Ciências e Biologia	A aula como espaço-tempo do ensino de ciências da natureza e de Biologia. Ferramentas didáticas para o trabalho docente na área de ciências da natureza, com foco em Biologia. Metodologias ativas no ensino de ciências. Métodos e ferramentas de avaliação da aprendizagem.
Educação em Direitos Humanos	Direitos Humanos, democratização da sociedade, cultura e paz e cidadanias. O nascituro, a criança e o adolescente como sujeitos de direito: perspectiva histórica e legal. O ECA e a rede de proteção integral. Educação em direitos humanos na escola: princípios orientadores e metodologias. O direito à educação como direito humano potencializador de outros direitos. Movimentos, instituições e redes em defesa do direito à educação. Igualdade e diversidade: direitos sexuais, diversidade religiosa e diversidade étnica. Os direitos humanos de crianças e de adolescentes nos meios de comunicação e nas mídias digitais.
Tecnodocência	Abordagens Científicas Contemporâneas. Teoria de Fluxo. Planejamento e Plano de Aula. Aprendizagem Significativa. Abordagens metodológicas vinculadas às Tecnologias e TDIC. Prática docente.
Psicobiologia	Ementa não disponibilizada.
Relações Etnico-Raciais e Africanidades	Negritude e pertencimento étnico. Conceitos de africanidades e afrodescendência. Cosmvisão africana: valores civilizatórios africanos presentes na cultura brasileira. Ancestralidade e ensinamentos das religiosidades tradicionais africanas nas diversas dimensões do conhecimento no Brasil. Introdução à

	geografia e história da África. As origens africanas e as nações africanas representadas no Brasil. O sistema escravista no Brasil e no Ceará. Aportes dos africanos à formação social e cultural do Brasil e do Ceará. Personalidades africanas, afrodescendentes e da diáspora negra que se destacaram em diferentes áreas do conhecimento. Contexto das Ações Afirmativas hoje. Atualização do legado africano no Brasil. Desconstrução de preconceitos e desdobramentos teórico-práticos para a atuação do profissional na sua área de inserção no mercado de trabalho.
Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais	Ambientação em EaD. Desigualdade social no Brasil ontem e hoje. Direitos Humanos como construção cultural. Relação na sociedade sustentável, ambiente natural e ambiente cultural. Tecnocultura, tecnologia e tecnocracia. Cultura étnica e africanidades na sociedade da diversidade. Papel e identidade de gênero.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nesse contexto, observa-se que parte da formação voltada ao trato de temas, como a Educação para Sexualidades, acaba sendo buscada por licenciandos em outros espaços formativos, especialmente em cursos da área da educação, como a Pedagogia (Quadro 4). É comum que estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas recorram a disciplinas, projetos ou atividades formativas vinculadas a esse curso, visando ampliar repertórios pedagógicos, metodológicos e sensíveis, passíveis de complementar as lacunas do currículo de Biologia.

Entre as disciplinas optativas ofertadas neste curso, destacam-se componentes curriculares que abordam de forma direta questões de gênero, sexualidade, identidade e diversidade, como Gênero, Sexualidade, Feminismos e Interseccionalidade na Educação Identidade, Diferença e Diversidade, bem como disciplinas voltadas às discussões sobre identidade, diferença e educação sexual no contexto escolar. Essas disciplinas contemplam concepções críticas da sexualidade, compreendida como construção social, e problematizam determinismos biológicos, relações de poder, subjetividades e práticas educativas emancipatórias.

A busca por tais disciplinas evidencia o caráter interdisciplinar e o movimento dos licenciandos em CB no sentido de complementar sua formação. Porém essas disciplinas são ofertadas na condição de optativas livres, sendo acessadas a partir da iniciativa e do interesse individual dos licenciandos.

Ainda que o curso de Biologia contemple alguns componentes curriculares que possibilitam a abordagem da temática das sexualidades de forma explícita, essa discussão

aparece inserida em um conjunto mais amplo de conteúdos e não como foco central da formação. Diferentemente do que ocorre em cursos da área da educação, como a Pedagogia, onde há disciplinas específicas e integralmente voltadas à educação para sexualidades.

Quadro 4 - Disciplinas optativas de formação docente ofertadas para o curso de Pedagogia da UFC com a temática da Educação para Sexualidades.

Componente Curricular	Ementa
Seminário II - Educ. Sexual nas Escolas	Ementa não disponibilizada.
Identidade, Diferença e Diversidade	Ementa não disponibilizada.
Gênero, Sexualidade, Feminismos e Interseccionalidade na Educação	Conceitos de Gênero e Sexualidade. Crítica aos determinismos biológicos. Sexualidade como construção social. Concepções não-binárias de gênero. Histórico de diversos Feminismos. Transfeminismo e Teoria Queer. Interseccionalidade: classe, naturalidade e etnia. Histórias, práticas e particularidades dos feminismos negros no Brasil, na América Latina e em África. Gênero, Subjetividades e Relações de Poder. Transgeneridade e Travestilidade. Relações de gênero na escola e práticas educativas emancipatórias.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

3.3.1 Formação Docente no curso de Ciências Biológicas da UFC e Desenvolvimento Profissional dos Professores

A formação acadêmica constitui um elemento fundamental na construção da identidade e da atuação profissional docente. Conforme indicado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, a graduação não encerra o processo formativo, uma vez que o desenvolvimento profissional se estende ao longo de toda a trajetória docente (Nascimento, 2023). Nesse sentido, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) refere-se à continuidade da aprendizagem ao longo da vida, compreendendo um processo dinâmico, no qual os professores constroem e transformam seus saberes ao longo da carreira, por meio da reflexão sobre a prática, das interações coletivas e das experiências vivenciadas nos diferentes contextos educacionais (Marcelo, 2009).

A formação docente é um processo contínuo (Selles, 2000), que se inicia ainda enquanto aluno, tomando como exemplo a figura dos professores que conhecemos ao longo da trajetória (Nascimento, 2023). Segundo Quim (2016) a formação docente envolve os aprendizados adquiridos durante todo seu período como aluno, tanto durante o período escolar

básico quanto acadêmico, os quais se consolidam e ganham sentido na prática pedagógica cotidiana, independentemente de sua origem teórica ou de suas vivências enquanto aluno.

O aprendizado humano ocorre durante toda sua vida e de maneira frequente se costuma seguir os passos daqueles que se admira, assim o pensamento de Quim (2016) se conecta com a idéia de que a formação do professor se inicia antes mesmo do encontro com a licenciatura e se estende ao longo da carreira e em diferentes espaços e envolvendo vivências além da docência (Fiorentini, 2008). Citando Mizukami (2013, p. 23) “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos”. Com isso, a formação continuada constitui um aspecto fundamental do exercício da docência, sendo amplamente reconhecida como necessária ao longo da carreira profissional dos professores (Selles, 2000).

Nesse sentido, a Universidade Federal do Ceará, ao analisar o que está previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, evidencia o compromisso com a formação crítica e reflexiva de seus licenciandos, ao possibilitar o acesso a programas e bolsas que favorecem o desenvolvimento profissional docente, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica (PRP), ambos vinculados à CAPES, o Programa de Educação Tutorial (PET), ligado ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação Superior (SESU), além do Programa de Iniciação à Docência (PID), sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação da UFC, iniciativas fundamentais para a consolidação da formação docente no ensino superior (Assis, 2012; Nascimento, 2023).

4 METODOLOGIA

4.1 Abordagem Metodológica

Esta pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, de caráter exploratório (Gil, 2008). De acordo com Godoy (1995) e Sparkes & Smith (2014), a pesquisa qualitativa se configura como uma forma de investigação social, que busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos, ou seja, como as pessoas atribuem significados às suas vivências. Tal compreensão dialoga com Minayo *et al.* (2016), ao conceber a investigação como um processo voltado à apreensão das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que atravessam os sujeitos envolvidos. Diante do exposto, optou-se pela escolha de tal metodologia, pois esta pesquisa se baseia na percepção de alunos egressos do Curso de Ciências Biológicas, grau Licenciatura.

4.2 Coleta e Análise dos Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário *online*, composto por questões onze abertas (Apêndice C), elaborado previamente a partir de um roteiro comum a todos os participantes, conforme orientações de Gil (2008), e aplicado por meio da plataforma *Google Forms*. Esse formato possibilita a comparabilidade entre as respostas, ao mesmo tempo em que garante espaço para que os participantes expressem livremente suas experiências, percepções e outros aspectos que considerem relevantes para a pesquisa.

4.3 Perfil dos Egressos

O questionário foi respondido por 11 egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, formados sob a estrutura curricular de 2006, com conclusões ocorridas entre os anos de 2021 e 2025. O formulário foi enviado a um número mais amplo de egressos do curso; contudo, a participação ocorreu de forma voluntária, resultando nesse quantitativo de respondentes. O recorte temporal correspondente aos anos de 2021 a 2025 não constituiu um critério previamente estabelecido, sendo definido a partir do período de formação dos participantes que retornaram ao instrumento. Os participantes apresentaram diferentes gêneros e áreas de interesse, que possibilitaram a análise de múltiplas perspectivas acerca da formação docente.

A fim de garantir o sigilo e o anonimato, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) escolheram um pseudônimo de sua preferência, com a orientação de que estivesse relacionado às Ciências Biológicas.

Além disso, optei por incluir uma narrativa (auto)biográfica, enquanto licencianda, estabelecendo um diálogo entre minhas vivências e experiências educativas ao longo do curso, das quais foram analisadas de acordo com o aporte teórico construído neste trabalho. Conforme apontam autores do campo da pesquisa (auto)biográfica, as histórias de vida possibilitam compreender os processos de formação a partir da articulação entre dimensões individuais e contextos sociais e institucionais, sem a pretensão de neutralidade absoluta (Pineau, 2006; Delory-Momberger, 2008).

Para a construção da minha narrativa, serão utilizadas as mesmas perguntas que compõem o questionário aplicado aos participantes, possibilitando um paralelo entre as experiências vividas, os percursos formativos trilhados durante a graduação e o meu interesse

particular pelo tema das sexualidades. A seguir, apresenta-se a lista dos professores participantes, identificados por seus respectivos pseudônimos e anos de conclusão do curso (Quadro 5):

Quadro 5 - Lista de participantes da pesquisa identificados por pseudônimos.

Pseudônimo	Ano de formação
Professora Lisossomo	Formada em 2025
Professora Capivara	Formada em 2024
Professor <i>Leptodactylus</i>	Formado em 2023
Professora Tamanduá-bandeira	Formada em 2023
Professor <i>Aeneus</i>	Formado em 2021
Professora <i>Oithona</i>	Formada em 2023
Professora <i>Xenohyla truncata</i>	Formada em 2023
Professor Figueira	Formado em 2022
Professora <i>Ladybird</i>	Formada em 2025
Professor <i>Tyto alba</i>	Formado em 2022
Professor Carmesim	formado em 2022

Fonte: elaborado pela autora (2026).

5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento e discuto os dados produzidos por meio dos questionários aplicados aos egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, dialogando com as minhas vivências enquanto licencianda. A partir do referencial teórico adotado, procuro refletir sobre como a formação inicial docente contribuiu para a abordagem da educação para sexualidades ao longo desse percurso.

5.1 “É caminhando que se faz o caminho”: minha trajetória nas Ciências Biológicas

Se eu fosse responder à minha pesquisa e tivesse que escolher algum pseudônimo relacionado a biologia, com certeza eu seria a professora Néfron, o motivo é porque fisiologia renal foi um dos temas que eu mais gostei de estudar e lecionar em minhas práticas docentes, me rendendo até um bordado de um rim muito simpático que uma grande amiga me presenteou e que guardo com muito carinho.

Quanto à pergunta se Ciências Biológicas foi a minha primeira opção de escolha, a resposta é não, não foi. Apesar disso, a Biologia sempre esteve presente na minha vida. Sempre foi a minha disciplina preferida: aquela em que eu mais me dedicava, com os assuntos que mais me despertavam interesse, com os professores mais legais, com os trabalhos também mais legais.

Das minhas experiências escolares, as que eu mais lembro envolvem a Biologia. Lembro muito bem dos trabalhos que eu apresentei, como se fosse ontem! Apresentei sobre a Estação de Tratamento de Água, plantei feijão para acompanhar seu desenvolvimento e fui convencida, com ajuda de uma mangueira do pátio da escola, de que as plantas transpiram. A Biologia, na escola, também me fez artista. Construí maquetes de diferentes ecossistemas, fabriquei manualmente diferentes tipos de células com materiais improvisados: uma célula bacteriana feita com uma garrafa de Aquarius Fresh, ligas de cabelo, contas de miçanga e gel de cabelo. Modelei uma célula eucarionte em *biscuit* e lembro que meu primeiro trabalho sobre grupos animais foi sobre os cnidários. Na semana cultural da escola, apresentei um trabalho sobre a onça-pintada, pois era meu animal favorito, ainda é.

Entre essas experiências, uma das mais marcantes foi a dissecação de uma flor para observar sua anatomia. Com alfinetes, estilete, uma placa de isopor e um sonho, separei suas partes, do ovário aos esporos, organizei, alfinetei, nomeei e expliquei suas funções. Mesmo assim, com tudo isso, a Biologia não foi minha primeira opção.

O principal motivo de eu nunca ter enxergado a Biologia como primeira opção foi porque sempre quis lidar com gente, ajudar gente e lidar com arte também, seja ela expressa de qual forma fosse possível. Não via isso de maneira tão explícita na Biologia que não fosse virar professora, uma profissão tão estigmatizada... “Ganha mal”, “não é valorizado”, “não é respeitado”, “sofre muita violência”, isso muitas vezes perpetuado até por pelos próprios professores, então nunca via o “ser professor” com bons olhos, apesar de admirar vários.

Com todos esses fatores juntos, passei por muitas ideias de cursos: medicina, enfermagem, medicina veterinária, arquitetura, *design*, sistemas e mídias digitais,

biomedicina, biotecnologia, mas nunca Biologia. Também já quis muito ser produtora musical, *roodie* de banda, musicista de estúdio, mas isso parte mais de um imaginário adolescente. O que eu não queria abrir mão era: lidar com gente, ajudar gente e ser uma espécie de artista.

Passei anos tentando a medicina, por uma questão financeira, claro, mas porque, ao meu ver, com esse curso eu poderia realizar os 3 objetivos do que eu esperava ser a profissão ideal para mim. Adoecida por uma depressão consequente da agonia das incompreensões de um diagnóstico tardio de Transtorno e Déficit de Atenção (TDAH), da ansiedade causada pela alta concorrência dos cursos diretamente ligados à saúde e a cobrança da instituição de ensino que eu frequentava, passei 45 dias longe do cursinho. Caí, deflinhei, quase não voltei, mas voltei.

Quando voltei, voltei destinada a entrar no curso mais próximo do que eu queria, mas longe do ambiente onde o “ser médico” habitava, simplesmente criei trauma, queria algo que me deixasse nos bastidores, por trás das cortinas. Foi aí que surgiu a Biologia para mim, como bacharelado, claro. Pensei: eu amo o assunto, posso fazer pesquisas, posso estar nos bastidores, posso lidar com pessoas, posso ajudá-las e ainda posso fazer ciência, a arte mais “daora” de todas.

Chegou o SISU (Sistema de Seleção Unificada) de 2019, nota satisfatória, estava destinada a ir para o bacharelado, mas o peso dos anos atrasados por ter ficado em cursinho tentando outro curso me fizeram optar pela licenciatura, pois era garantia de um melhor mercado de trabalho para recém formados e não me impediria de ser “cientista de verdade”. De repente, me vi caloura de Ciências Biológicas.

E que loucura de ano! Muitas novidades, muita coisa para descobrir, muita gente para conhecer, muitos caminhos para explorar, a Biologia é gigante! Pode interpretar isso de forma literal ou figurada, mas é o que ela é. Porém, eu entrei na licenciatura querendo ser “cientista de verdade” e não professora, que apenas seria um meio para me inserir no mercado de trabalho até eu estar onde eu queria estar, então eu ainda tinha que resolver essa questão.

A Educação para Sexualidades entrou na minha vida de maneira muito difícil, da qual eu explicitarei na introdução deste trabalho. Sempre foi algo que me provocou, mas nunca pensei em ser uma educadora para sexualidades, nem sequer me via como educadora, confesso que, até hoje, o medo e a insegurança não me permitem me enxergar como uma.

Então falando sobre ES e a matriz do curso de CB, eu tive poucas experiências diretamente ligada a ES que não fossem puramente biológicas. Disciplinas como Anatomia Humana, Fisiologia Humana, Biologia do Desenvolvimento são as mais recordadas por mim,

com todo um aparato puramente teórico e biomedicocentrado. Longe de serem ruins, estão no meu top 10 disciplinas do curso, porém, a ES tem seu lado identitário, social, político e isso não é o foco dessas disciplinas.

Este viés mais político, crítico e questionador pode ser brevemente visitado em disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento de Aprendizagem na Adolescência, que em duas aulas que o foco foi a puberdade e todas suas nuances, tanto no sentido físico quanto no psicológico, trouxe esse assunto para o holofote. Fiz essa disciplina com a turma da Filosofia, lembro que eram tantos debates que às vezes a professora corria com a disciplina para não atrasar, mas nunca nos silenciava, ficávamos até depois do término da aula, era bem divertido. Essa temática rendeu, como sempre rende, muitas opiniões, inclusive de defensores de que esse assunto não poderia sair do espaço familiar. Lembro que participei da discussão, defendendo o contrário. Já que é um assunto tão provocante e que está por todos os lados, intrínsecos a todos os seres, fazendo parte da nossa biologia, porque limitá-lo a um espaço só?

Outra disciplina que tive contato com a temática foi IPEC III, que em uma das atividades de avaliação, a professora solicitou que fosse elaborado um projeto didático que pudesse ser aplicado para alunos do Ensino Fundamental II.

Inspirada pelo meu interesse pela temática desenvolvi com uma colega, um projeto didático sobre Educação para Sexualidades. Este trabalho acabou se tornando o embrião do meu projeto para ingresso no Programa de Educação Tutorial (PET), intitulado “Que isso não fique entre nós”, o mesmo que encabeça este trabalho.

A inspiração para o título vem da frase popularmente conhecida “que isso fique entre nós”, utilizada para pedir segredo, vem da provocação do colega ao dizer que isso cabia apenas a família do adolescente hipotético da aula, vem de uma frase que provavelmente é usada por agressores para calar suas vítimas. A quem beneficia a falta de informação se não o algoz?

Sobre o suporte que a minha formação inicial me ofereceu para trabalhar as sexualidades em sala de aula, acredito que foi muito limitado. Todo meu caminho até aqui se seguiu por interesse particular pelo tema.

Sinto que recebi uma boa formação no que diz respeito à chamada “biologia pura”. No entanto, quando penso nas dimensões sociais, políticas e culturais que atravessam as sexualidades, percebo que fiquei à mercê de buscar, por conta própria, disciplinas que pudessem me oferecer esse suporte. E, ainda assim, era preciso contar com muitas sortes: a sorte de encontrar essas disciplinas, a sorte de conseguir a matrícula e a sorte do docente abordar o tema de maneira satisfatória.

Nesse sentido, sinto que a formação oferecida pela Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC, no que se refere à Educação para Sexualidades, acaba sendo, muitas vezes, individual e solitária.

Quanto à existência de espaços formativos para além da matriz curricular da Biologia, sinto que esse ponto já foi iniciado na discussão anterior. Eles existem, mas o acesso a esses espaços depende de muitos fatores e, em grande parte, de sorte.

Tive grande interesse nas disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia, que apresentei de forma esquematizada no Quadro 4. Porém, não consegui me matricular em nenhuma delas. Em alguns casos, não havia vagas disponíveis; em outros, os horários eram incompatíveis com a matriz da Biologia, que é um curso integral, denso e que exige muita dedicação.

Cheguei a enviar e-mails e a entrar em contato direto com as professoras responsáveis, mas nenhuma das tentativas de matrícula foi deferida. Participei de alguns encontros como ouvinte, porém a ausência de vínculo formal (matrícula) com as turmas gerava alguns desencontros. Além de não contar como carga horária, o que me obrigava a buscar outras disciplinas para cumprir as 16 horas semanais. Ao final do dia eu já me encontrava exausta, com demandas acumuladas das disciplinas que eu estava matriculada e de projetos que eu estava inserida, como o PET Biologia UFC e o Laboratório de Toxinologia Molecular. Nessas condições, nem sempre o interesse pelo tema era suficiente para superar o cansaço e a sobrecarga.

Nos meus primeiros estágios, não tive contato direto com a Educação para Sexualidades. O primeiro momento em que lidei efetivamente com a temática foi no Curso de Férias (CF) do Programa de Educação Tutorial (PET), realizado durante as férias de janeiro e voltado para estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio da rede estadual do Ceará.

Durante uma semana, esses estudantes permaneciam com a gente das 8h às 17h, vivenciando a atmosfera da universidade por meio de atividades mais lúdicas e significativas, que buscavam apresentar a Biologia de uma forma diferente, tanto para eles quanto para nós, enquanto petianos. Uma dessas atividades era dedicada à Educação para Sexualidades.

No início, eu não me sentia confortável nem preparada para conduzir essa atividade, mas me comprometi a me preparar. Desde o momento em que me disponibilizei para participar, estudei bastante, como abordar, o que abordar, como trazer para a vivência dos alunos, como tornar significativo, como não ser esquisito, como ter troca. Eu sabia que eles gostariam de ouvir, ainda assim, o conforto só veio depois que a atividade terminou. Havia um receio grande em relação ao que iríamos encontrar: eram estudantes que não conhecíamos, com suas próprias bagagens, concepções, dogmas, curiosidades, medos e anseios.

Participei dessa atividade em dois momentos, um de forma direta e outro indireta, e em ambos a recepção foi muito positiva. Como já discutido ao longo deste trabalho e fundamentado no referencial teórico, trata-se de um tema que está constantemente presente, que atravessa a vida de todos e que diz muito mais respeito ao indivíduo do que à chamada “biologia pura” que o constitui. Nesse sentido, a Biologia participa de maneira importante, mas não central: ela nunca é a protagonista, mas uma importante coadjuvante. Enquanto a Biologia aborda órgãos sexuais, desenvolvimento embrionário, gravidez e a perpetuação da espécie, as formas de viver as sexualidades são singulares e atravessadas por dimensões sociais, culturais, afetivas e políticas.

A outra vez que tive contato e senti necessidade em tratar do tema foi quando estava na Residência Pedagógica, em aulas sobre Fisiologia Humana, minha matéria preferida de lecionar, além de uma eletiva de Educação para Sexualidades, em que assumi algumas aulas que abraçava o contexto além da biologia. Acho que foi caminhando ali que eu realmente fiz meu caminho até aqui. Lembro da preparação, lembro do quanto conversei com minha preceptora, que foi muito acolhedora quanto ao tema.

Quando propus uma visão mais sociopolítica além da biológica, tive receio da recepção dela, tive receio da recepção da gestão escolar, mas fui muito bem acolhida em todas as atividades que propus ao decorrer da residência.

No dia, lembro de estar nervosa. É um assunto que os alunos prestam atenção, fazem piadas, sentem vergonha, têm muitas opiniões, não falam nada, riem, mandam bilhetes com dúvidas, nos procuram depois. É provocativo e muitas vezes desconfortável, mas é necessário porque a escola é um espaço formador.

É importante ressaltar, ainda, que minha trajetória como licencianda e todas essas experiências ocorreram durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, período marcado pelo fortalecimento da extrema direita e do fundamentalismo religioso (Marques; Carlos, 2025).

Nesse contexto, a educação sofreu diversos ataques e perseguições, sobretudo quando relacionada a temas como ES, frequentemente alvo de ataques desses grupos ultraconservadores, então era um receio constante que isso ocorresse conosco.

Tinha diversos medos: de encontrar resistência, ser questionada por algum parente, sofrer retaliação, ser gravada, ridicularizada e, sendo mulher, também tinha medo de assédio. Porém, um amigo meu, também educador, disse que “esses são golpes que a gente sabe que tem que enfrentar durante a batalha, aproveita essa grande vantagem, se prepara e vai”. A educação em si enfrenta esses desafios há muito tempo, educadores nunca recuaram, eu, como uma, vou fazer o mesmo.

Sobre o que a graduação poderia oferecer, acredito que uma formação mais direta. A Biologia também é uma ciência política. Ela tem um papel social e histórico e sempre foi provocadora. Somando ao fato de que, na prática escolar, somos frequentemente os professores mais procurados para tratar dessas questões.

Diante de tudo isso, considero pertinente que exista, ao menos, uma disciplina optativa ofertada pelo próprio Departamento de Biologia, seja ela por meio de uma disciplina específica, seja por um professor utilizar o espaço de uma disciplina já existente para inclusão do tema, seja uma junção interdisciplinar com outros cursos para uma formação extraclasse, mas que ela exista, que esteja disponível opções para escolha e não uma lacuna para o aluno preencher com tantas outras demandas da vida acadêmica para suprir e que possibilite aos licenciandos uma formação mais consistente para lidar com esse tema quando ele inevitavelmente surgir em sala de aula.

5.2 A escolha pela Ciências Biológicas e pela licenciatura

A partir deste ponto, as respostas dos egressos passam a ser analisadas, buscando identificar sentidos, recorrências e tensões que atravessam suas trajetórias formativas e profissionais.

As respostas dos egressos em relação à primeira pergunta: “O curso de Ciências Biológicas foi sua primeira opção para ingressar no ensino superior? A modalidade Licenciatura foi seu desejo? O que motivou essa escolha?” indicam que, para a maioria dos participantes, o curso de Ciências Biológicas foi a primeira opção de ingresso no ensino superior, geralmente associado a um interesse prévio pela área. No entanto, essa preferência nem sempre se estendeu à modalidade Licenciatura, que não se configurou como um desejo inicial para a maioria dos docentes desta pesquisa.

No quadro 6, estão descritas algumas das respostas dos entrevistados, que expressam as diferentes visões sobre a escolha pelo curso e pela modalidade Licenciatura.

Quadro 6 - Respostas dos egressos à escolha do curso e da modalidade licenciatura.

Professora Oithona

“Sim. Ciências Biológicas era minha primeira opção, tanto que no Sisu coloquei licenciatura na primeira opção e bacharelado na segunda. Eu escolhi a licenciatura, pois gosto da área da educação e pela maior oportunidade de emprego”.

Professora *Ladybird*

“Sim, sempre quis cursar Ciências Biológicas. No início não queria fazer Licenciatura, mas fui convencida pela minha irmã mais velha. Ela dizia que teria mais possibilidades de emprego. Mas durante minha graduação acabei me apaixonando pelo ensino”.

Professor Carmesim

“Sim, a modalidade licenciatura também foi minha primeira opção. Tive vontade pois gostava de biologia e de explicar sobre biologia. Fora isso, a flexibilidade nas horas-aula e as férias de meio e fim de ano”.

Professora *Xenohyla truncata*

“Ciências biológicas sempre foi a minha primeira opção, mas licenciatura, não. Porém também não queria fazer bacharel pois na época não entendia muito bem como funcionava essa modalidade. Acabei escolhendo a licenciatura pela conveniência da nota de corte ser um pouco mais baixa e por aparentar ter uma maior versatilidade e espaço no mercado de trabalho”.

Professora Capivara

“O curso de Ciências Biológicas não foi minha primeira opção de ingresso no ensino superior, assim como a modalidade Licenciatura. No SISU, optei por concorrer tanto ao Bacharelado quanto à Licenciatura, sendo selecionada nesta última”.

Professor Figueira

“Não foi a primeira escolha, mas pareceu uma boa opção; o amor que meus professores tinham pela educação e a relação que cultivavam comigo me motivou a escolher a licenciatura”.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

É possível notar que há uma certa resistência à escolha inicial pela licenciatura, apesar de ter professores que optaram pela modalidade como primeira opção, muitas vezes inspirados pela figura do professor que teve durante seu período escolar.

Segundo Siqueira *et al.* (2007) é recorrente a presença de estudantes que demonstram resistência à licenciatura, muitas vezes por insegurança e vivências escolares, que, geralmente, estão associadas ao modelo tradicional de ensino, no qual o professor detém de todo o conhecimento e o aluno é o receptor passivo desse saber. Traçando um paralelo com a minha própria experiência relatada aqui, acredito que se a minha vivência com a Biologia fosse verticalizada dessa forma, talvez eu não tivesse tantas boas lembranças que, de uma forma ou de outra, me trouxeram até aqui, pois todas as memórias que eu tenho foram de experiências em que eu fui ativa e protagonista na construção do conhecimento.

Além disso, a docência muitas vezes é vista como distante da pesquisa científica (Rodrigues, 2023) e sofre com uma estigmatização associada à baixa valorização salarial, indisciplina de alunos em sala de aula, estresse, responsabilidade para além daquelas que são de fato da sua competência como docente, baixa qualidade de ensino, conflitos com pais e gestão escolar, entre outros (Montenegro; Silva, 2013).

Entretanto, determinados elementos da formação e da vivência no curso contribuem para o despertar de sentimentos positivos em relação à profissão docente. Alguns desses aspectos são apontados por Nacarato, Vanari e Carvalho (2000, p. 93) como:

a relação emocional/afetiva e solidária, constituidora do ser humano, que estabelece com intensidade, na maioria das vezes, com os/as estudantes e demais atores;

a “belezura” e o encantamento de presenciar e colaborar com o processo de crescimento e de desenvolvimento dos/das estudantes; a crença, a confiabilidade, a satisfação naquilo que faz e a certeza de que correr riscos é necessário quando se busca alguma transformação;

a grandiosidade e a luminosidade dos momentos de insight, tanto dos estudantes quanto de si próprio;

a paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela possibilidade de conviver e contribuir com o outro.

Esses aspectos aparecem de forma recorrente nos relatos dos egressos que escolheram a Licenciatura como primeira opção ou que passaram a se identificar com o ensino ao longo do curso, o que evidencia que a identidade do professor é construída ao longo da trajetória formativa, pois passa a adquirir novos sentidos a partir das experiências vivenciadas durante o curso, do contato com a docência e das relações estabelecidas com o ensino (Montenegro; Silva, 2013).

5.3 “O que se Ensina”: a educação para sexualidades na formação inicial

Analisando as perguntas dois e três, que buscaram compreender em quais momentos da graduação os egressos tiveram contato com a temática das sexualidades e como avaliam a forma como essas discussões ocorreram, as respostas dos entrevistados mostraram que o contato com a temática das sexualidades ao longo da graduação ocorreu de forma pontual e concentrada nas disciplinas de Biologia do Desenvolvimento, Anatomia Humana e Fisiologia Humana, que são as disciplinas presentes na estrutura curricular do curso.

Nesses componentes curriculares, pode-se notar o total enfoque na discussão fisiológica/anatômica do tema sexualidade, uma vez que se trata do foco das disciplinas em questão (Corbagi; Bonzanini, 2021). As demais formas de discussões (sociais e pedagógicas) ocorreram principalmente em disciplinas de formação pedagógica como Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem na Adolescência ou em atividades vinculadas às IPECs, citadas pelos egressos, muitas vezes de maneira breve, não integrada ao conteúdo programático central, dependendo da inserção do assunto por parte do professor. O Quadro 7 apresenta algumas falas dos egressos que exemplificam essas percepções.

Quadro 7 - Respostas dos egressos quanto à formação inicial para a educação para as sexualidades.

Pergunta 2: *Durante sua graduação, e levando em consideração somente a estrutura curricular das Ciências Biológicas, em quais momentos ou disciplinas você teve contato com a temática das sexualidades?*

Professor Tyto alba

“Principalmente durante a criação dos projetos e aulas em alguma das IPECS. Em psicologia do desenvolvimento da aprendizagem na adolescência. Foram abordadas temáticas de desenvolvimento embriológico, hormônios e sistema genital nas disciplinas de Anatomia Humana, Fisiologia Humana e Biologia do Desenvolvimento”.

Professor Aeneus

“Num contexto mais biológico, Biologia do Desenvolvimento, Anatomia e Fisiologia Humana. Levando para um lado um pouco mais social/psicológico, Psicologia do Des. de Aprendizagem na Adolescência e IPEC V”.

Professora Oithona

“Foram bem breves mas lembro de ter tido diálogos na disciplina de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Na de gestão política educacional também ocorreu, mas sendo abordado pelo compartilhamento de vivências dos estudantes da disciplina, e não algo do conteúdo programático da aula”.

Professor Figueira

“Creio que, considerando somente a grade curricular, a temática é abordada considerando praticamente somente os conceitos de sexo biológico, em disciplinas como anatomia e fisiologia humana”.

Pergunta 3: *Como avalia a forma como essas discussões aconteceram (mais biológicas, sociais, pedagógicas)?*

Professor Tyto alba

“Bem superficiais. Em psicologia tiveram aspectos psicológicos mas a temática foi pouco explorada. As temáticas biológicas foram as mais abordadas (anatomia, endocrinologia, fisiologia etc)”.

Professor Aeneus

“Muito mais biológicas, focadas nos aspectos reprodutivos, não na sexualidade como um todo.”

Professora Oithona

“Nesses casos lembro mais sobre os processos psicológicos relacionados à identidade de gênero e sociais quanto às dificuldades de acesso e permanência na academia por parte de pessoas trans e travestis no caso da disciplina de gestão”.

Professora Capivara

“O tema foi abordado na disciplina de Biologia do Desenvolvimento e Fisiologia Humana, inserido predominantemente em um contexto biológico, com ênfase no desenvolvimento embrionário humano e na fisiologia dos sistemas reprodutores.”

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Conforme discute Mello (2000), a formação inicial constitui um elemento fundamental na constituição do pensamento pedagógico do professor, ao fornecer bases para a construção de saberes especializados. No entanto, o autor ressalta que essa etapa não se esgota em si mesma, integrando um conjunto mais amplo de estratégias voltadas à profissionalização docente, sendo, ainda assim, indispensável para a efetivação de políticas voltadas à melhoria da educação básica. Nesse sentido, no que se refere à temática da sexualidade, a ausência de espaços de discussão durante a formação inicial pode comprometer a construção dos saberes necessários para que o futuro professor se sinta preparado para abordá-la em sua prática profissional. Com isso, a formação inicial influencia diretamente nos saberes que se seleciona para trabalhar em sala de aula (Tardif, 2002).

5.4 “Onde o currículo não alcança”: desafios da formação inicial e espaços extracurriculares

No que se refere às perguntas quatro e cinco, aqui foram investigados o preparo para o trabalho com a ES em sala de aula e como os espaços formativos para além da matriz curricular obrigatória contribuíram para pensar a temática no contexto educacional. As respostas dos graduados revelam, de forma unânime, que a formação inicial em Ciências Biológicas não ofereceu preparo específico para o trabalho com a Educação para

Sexualidades na escola. No Quadro 8, são listados alguns relatos que exemplificam essas experiências formativas.

Quadro 8 - Relatos dos participantes sobre a formação inicial ter oferecido (ou não) um preparo para abordar a educação para as sexualidades.

Professora Lisossomo

“Acredito que se o discente não se importar de forma individual em aprender a respeito da educação para sexualidades de forma a repassar os conhecimentos para crianças e adolescentes na área social e pedagógica, ele vai basicamente ensinar anatomia dos órgãos sexuais, pois a grade curricular não se aprofunda nesses temas. Mas para quem realmente vai atrás, podemos aprender e ensinar muito principalmente nas disciplinas de estágio”.

Professora Xenohyla Truncata

“Em relação às disciplinas, não. Praticamente todo contato que tive com a temática foram através de atividades a parte, seja em projetos como os realizados pelo PET ou em cursos e palestras que surgiam durante o meu período de formação. Acredito que a maior lacuna é não termos nenhum contato com o assunto em disciplinas obrigatórias, ficando por conta do estudante ter o interesse em acrescentar o assunto em sua formação.”

Professora Capivara

“Preparo apenas sob a perspectiva biológica. Não há uma disciplina específica ou incorporação da educação para sexualidades como objeto de discussão em aulas voltadas para a Licenciatura que prepare para o trabalho com a temática em sala de aula no que diz respeito às suas dimensões éticas, sociais e emocionais.”

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os participantes destacam que a ausência de disciplinas que tratem do tema faz com que o aprofundamento em Educação para Sexualidades dependa do interesse individual do licenciando, o que contribui para uma formação desigual e, muitas vezes, insuficiente para lidar com as demandas concretas da prática docente.

Para a maioria dos egressos, os espaços formativos que mais contribuíram para a reflexão e a prática da ES situam-se fora da matriz curricular obrigatória, como descrito no Quadro 9. Projetos de extensão e Programas Institucionais como o PET, o PIBID e a PRP, além de grupos de estudo e iniciativas organizadas por estudantes, foram apontados como fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas. Nesses espaços, os licenciandos tiveram a oportunidade de planejar e

executar atividades, dialogar diretamente com estudantes da educação básica e enfrentar resistências presentes no cotidiano escolar.

Dentre essas iniciativas, ressalta-se o Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade (GEPESEX), vinculado à Universidade Federal do Ceará, que esteve em funcionamento entre os anos de 2012 e 2015. O grupo constituiu-se como um espaço de estudo, discussão e produção de conhecimentos sobre educação para sexualidades, contribuindo para a formação de licenciandos ao promover reflexões críticas sobre a temática no contexto da formação de professores de Ciências Biológicas (Silva, 2020).

Quadro 9 - Respostas dos egressos em relação à contribuição dos espaços formativos para pensar a sexualidade no contexto educacional.

Professor Figueira

“Com certeza. Grupos de estudo, palestras e rodas de conversa promovidas pelos movimentos estudantis, e os projetos de extensão que propiciaram vivência no meio escolar e diálogo com alunos e professores da rede, como PIBID, PET e RP”.

Professora Lisossomo

“Com certeza os projetos de extensão (PIBID e PET) e grupos de estudo possibilitaram trabalhar essa temática de forma muito mais direcionada e aplicável em sala de aula”.

Professora Lady Bird

“Acredito que fora da grade curricular a temática seja melhor abordada, como em grupos de estudos, na seara da ciência (existe uma exposição sobre desenvolvimento embrionário em que os voluntários e monitores podem abordar a temática), entre outros. Na minha experiência, tive a oportunidade de pensar a sexualidade no contexto escolar no PET Biologia UFC, onde, durante atividades de extensão em escolas, pude abordar a temática com alunos de escolas públicas e pensar dinâmicas sobre o assunto. Além disso, pude trabalhar a educação para sexualidades durante os meus estágios”.

Professora *Xenohyla truncata*

“Sim. A maior delas foram as minhas experiências dentro do grupo PET, onde abordamos essa temática em projetos que fazíamos com escolas e no nosso "Curso de Férias", onde a temática sempre teve um espaço somente para ela. [...] Também realizei um curso online no período da pandemia intitulado "Sexualidade, gênero e educação sexual" [...] Foi onde percebi que esse assunto ia muito além de só falar sobre doenças, e me ajudou bastante a pensar de uma forma mais ampla quando, posteriormente, precisei abordar o assunto em atividades do PET ou em sala de aula quando fui professora em um cursinho pré-vestibular”. [...] Além disso, pude trabalhar a educação para sexualidades durante os meus estágios”.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Esse cenário evidencia a relevância dos espaços formativos extracurriculares para a formação docente, na medida em que contribuem para a atenuação das lacunas identificadas no currículo da licenciatura em Ciências Biológicas, especialmente no que se refere à Educação para Sexualidades. Além disso, esses espaços favorecem a formação docente, conforme apontam Marcelo García (1999), Tardif (2002) e Canário (2001), a constituição dos saberes docentes ocorre, em grande medida, por meio da inserção do professor em contextos reais de prática, particularmente no ambiente escolar.

Nesse sentido, programas de extensão e programas institucionais, como o PET, o PIBID e a PRP, ao promoverem a aproximação dos licenciandos com a escola básica, possibilitam experiências formativas marcadas por maior autonomia pedagógica e liberdade de atuação, assim como os estágios curriculares obrigatórios (Assis, 2012; Nascimento, 2023). Tais vivências ampliam as possibilidades de reflexão crítica sobre a prática docente e contribuem para a construção de saberes necessários ao enfrentamento de temáticas complexas, como a Educação para Sexualidades.

5.5 “No chão da escola”: a prática pedagógica frente às sexualidades no ambiente escolar

Neste subtópico, serão analisadas as respostas das perguntas seis, sete e oito, que abordam as experiências de estágio e as primeiras vivências na docência, as situações em que houve a necessidade de trabalhar a Educação para Sexualidades na prática pedagógica e os principais desafios enfrentados no contexto escolar. As análises indicam que a ES nem sempre ocupa um espaço previsto no planejamento escolar. Em diversos casos, os participantes relataram não ter tido a oportunidade de abordar a temática durante os estágios obrigatórios, em razão da necessidade de cumprir o cronograma estabelecido pelo professor regente.

Quando a temática esteve presente nos estágios, sua abordagem ocorreu predominantemente sob uma perspectiva biológica, marcada por receios, inseguranças e pela percepção de insuficiente preparo pedagógico. Conforme aponta Figueiró (2006, p. 2), “todo processo formativo dos professores, tanto no Magistério, quanto nas licenciaturas, não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola. Portanto é compreensível o sentimento de insegurança e a preocupação”.

Os relatos analisados nesta pesquisa corroboram essa constatação ao evidenciar que a ausência de uma preparação apropriada em Educação para Sexualidades durante a graduação

repercuta diretamente nas práticas docentes. Essas práticas tendem a ser marcadas por uma cautela excessiva, pela restrição da temática ao campo biológico e pelo silenciamento de esferas mais amplas da sexualidade. Somando a isso, tem o fato de o tema estar socialmente atravessado por tabus, o que intensifica o receio de retaliações e constrangimentos no contexto escolar. Nesse sentido, a insegurança relatada pelos docentes não deve ser compreendida como uma fragilidade individual, mas como expressão de uma lacuna estrutural da formação inicial, que limita as possibilidades de uma atuação pedagógica crítica, contextualizada e socialmente comprometida por parte do professor de Biologia.

No quadro 10, há alguns dos relatos de experiências de estágio e as primeiras vivências na docência pelos professores.

Quadro 10 - Relatos das primeiras vivências como docente ao abordar a temática das sexualidades.

Pergunta 6: *Como foi sua experiência de estágio ou primeiras vivências na docência em relação a esse tema? Você se sentiu confortável e preparado(a) para abordar questões de sexualidade com os alunos? Por quê?*

Professora Xenohyla truncata

“Nos estágios obrigatórios, tanto no ensino médio como fundamental, em nenhum momento foi necessário abordar essa temática pois geralmente tínhamos que seguir o conteúdo que já estava no planejamento do professor responsável pela turma. Posteriormente, quando dei aula para um cursinho pré-vestibular, abordei o tema mas em um aspecto biológico, já que o tempo de aula era curto e o foco era o preparo para o vestibular. [...] porém sempre tentava inserir no assunto questões mais sociais em relação a tabus, preconceitos e verdades ou mentiras sobre ISTs [...].

Professor Figueira

“Curiosamente, uma das minhas primeiras experiências trabalhando parte do tema foi em um estágio no ensino fundamental 2 em uma escola particular, abordando o sistema reprodutor. A professora pareceu levemente incomodada pela abordagem ao tema, que limitei somente ao aspecto biológico/estrutura anatômica e fisiológica e outros conceitos como ISTs e métodos preventivos, exatamente por receio de resistência ao tema.... Avalie se tivesse entrado no quesito de identidade de gênero e orientação sexual”.

Professora Lisossomo

“Os primeiros momentos foram um pouco receosos por conta da minha idade e gênero, não se sabe se os alunos de fato vão respeitar você e o que você diz, mas após uma conversa franca a respeito do assunto, foi algo tranquilo de se aplicar. O assunto é super atual e chama atenção dos alunos sempre, inclusive na questão de identidade de gênero e sexualidades, eles se sentem muito incluídos, afinal de contas enfrentam suas dúvidas diariamente”.

Professora Capivara

“Não tive a oportunidade de trabalhar com a temática da educação para sexualidades durante meus estágios obrigatórios, nem no período em que integrei o Programa Residência Pedagógica”.

Professora Oithona

“Nos meus estágios não ministrei aulas sobre esse tema pois normalmente a gente precisa dar continuidade ao que o professor das turmas está trabalhando dentro do calendário escolar”.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A insegurança relatada por uma das professoras, associada à sua idade e ao seu gênero, pode ser compreendida a partir de discussões sobre a construção social das masculinidades e das desigualdades de gênero no campo do saber. Conforme argumenta Connell (1995), as masculinidades são historicamente produzidas a partir de práticas sociais que atribuem aos homens posições de autoridade, autoconfiança e legitimidade discursiva, especialmente em temas relacionados ao corpo e à sexualidade.

Nesse sentido, Solnit (2014) evidencia como os homens são socialmente encorajados a falar com segurança mesmo sem domínio do assunto, enquanto as mulheres são frequentemente submetidas a processos de descredibilização, o que contribui para a internalização da dúvida e da autocensura. Assim, o receio manifestado pela professora não deve ser interpretado como uma fragilidade, mas como expressão de um contexto sociocultural que tensiona a atuação de mulheres jovens na docência, especialmente quando se trata de temas moralmente regulados, como a Educação para Sexualidades.

Desse modo, evidencia-se, mais uma vez, a relevância da Educação para Sexualidades no contexto escolar, na medida em que essa temática possibilita problematizar as relações de gênero, as hierarquias de poder e as violências que recaem, de forma mais intensa, sobre grupos minoritários, como as mulheres. Ao discutir a sexualidade para além do aspecto biológico, a ES também contribui para refletir e desconstruir os papéis sociais atribuídos aos gêneros, historicamente constituídos por uma ideologia machista que exclui as mulheres de determinados espaços (Maciel; Pacheco, 2018), afetando não apenas as docentes, mas também meninas e outras mulheres do ambiente escolar. Nesse sentido, o receio relatado por ao abordar a temática (medo de desrespeito, deslegitimação ou de interpretações equivocadas que possam culminar em situações de assédio), revela como o gênero do docente influencia diretamente sua atuação pedagógica. Assim, fortalecer a Educação para Sexualidades na formação inicial e continuada torna-se fundamental não apenas para os estudantes, mas

também como estratégia de proteção, respaldo e autonomia para as professoras no exercício da docência.

As narrações dos egressos revelam que a ES foi acionada no espaço escolar desencadeada por situações de preconceito, sofrimento e vulnerabilidade dos estudantes (Quadro 11). Relatos de gravidez na adolescência, falta de acesso a informações básicas práticas e, principalmente de práticas LGBTfóbicas, repressão à identidade e orientação sexual, evidenciam que a temática ultrapassa o campo do conteúdo curricular e se apresenta como uma demanda ética, social e pedagógica que sobrecarrega sobre a figura do professor de Biologia, como discutido no capítulo 2.4 neste trabalho.

Esta preocupação sobre o papel da educação na luta contra a LGBTfobia não é em vão e se relaciona diretamente com a discutida anteriormente sobre as mulheres. Louro (2011) destaca que a LGBTfobia está presente na escola de diversos modos: nas salas de aula, nos corredores, nos livros didáticos, nos banheiros e no recreio. Deste modo, a autora destaca: “Temos de aguçar nosso olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais.” (Louro, 2011, p. 67).

Desse modo, mesmo quando não prevista formalmente no currículo, a temática emerge como uma resposta às demandas reais do contexto escolar, exigindo do professor sensibilidade, preparo pedagógico e posicionamento ético, além da recepção da escola para receber as propostas sobre o tema.

Quadro 11 - Respostas dos egressos quando precisaram trabalhar o tema em sala de aula.

Professor Figueira

“Com certeza! Na minha segunda escola da rede, optei por trabalhar a eletiva de Educação Sexual. O tema despertava muita curiosidade nos estudantes e foi um sucesso de matrículas. Mas senti a necessidade com pouco tempo na escola. A realidade estudantil me apresentou jovens grávidas, estudantes homofóbicos, alunos reprimidos com suas identidades ou orientação sexual, e jovens com conflitos internos extensos”.

Professor Aeneus

“Quando percebi que vários estudantes, homens e mulheres, estavam caçoando dos alunos com trejeitos homossexuais e com falas homolebofóbicas pela escola. Não costumo deixar detalhe nenhum da minha vida pessoal escapar na minha prática docente, mas nesse momento eu aproveitei o espaço de "professor legal" para me assumir homossexual e ter uma pequena conversa com eles sobre a questão de orientação sexual. Não resolveu 100%, mas segundo as vítimas, amenizou bastante”.

Professora Tamanduá-bandeira

“No cotidiano da sala de aula, ao abordar assuntos do corpo humano com os alunos, eles demonstram curiosidades e frequentemente me procuram fora de sala de aula para tirarem dúvidas sobre sexo, principalmente métodos contraceptivos e orientação sexual”.

Professor Tyto alba

“Uma turma de 8º ano estava tendo muitos casos de namoro e relacionamentos com alunos de outras salas (mais velhos e mais novos). Decidi, após conversar com a coordenação, alterar a ordem de abordagem dos conteúdos e trazer a educação para sexualidade neste momento”.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quanto aos relatos da questão oito (Quadro 12), os egressos apontaram que os desafios enfrentados nas suas práticas docentes para a abordagem do tema em sala de aula, foram associados à insegurança no domínio do tema, já discutidas nas questões anteriores, e às resistências presentes no contexto escolar.

Essa resistência por parte dos alunos, familiares e, em alguns casos, da própria gestão escolar, emerge como um obstáculo recorrente, reforçando o caráter sensível e ainda marcado por tabus da ES no contexto educacional. Isso ocorre devido ao avanço do conservadorismo e do fundamentalismo religioso no Brasil, que têm produzido impactos diretos no campo educacional, dificultando discussões sobre sexualidade e gênero e ameaçando princípios democráticos e de igualdade (Monteiro; Ribeiro, 2020; Santana, 2024), tem historicamente perseguido por essas agendas. Grupos ultraconservadores atuam sobre o espaço escolar por meio da vigilância curricular e do controle dos temas considerados legítimos, buscando conter conquistas históricas de mulheres e da população LGBTQIAPN+ (Paraíso, 2016; Barroso; Silva, 2020; Santana, 2024).

Esse cenário se articula a valores morais conservadores, sustentados por discursos religiosos e por estruturas machistas e heteronormativas, que tensionam a atuação docente e limitam a abordagem da ES. Ainda assim, a escola permanece como um espaço privilegiado para o acesso a informações científicas e atualizadas, mesmo diante das resistências de famílias e da comunidade (Silva; Batista; Martins, 2023).

Quadro 12 - Relatos dos docentes quanto aos desafios ao tratar sobre o tema em sala de aula.

Professor Carmesim

“Os maiores desafios tangíveis foram a dificuldade dos alunos em entender o tema ou buscar se aprofundar no assunto, seja por dificuldade própria, por questões de preconceito sobre sexualidades ou desinteresse no tema. [...]”

Professor Aeneus

“Resistência intensa (MESMO) das direções, outros professores e ridicularização do assunto por parte dos alunos (esses sendo os menos resistentes)”.

Professora Ladybird

“Acredito que o tabu. O tema ainda é um grande desafio para os educadores pois o desconforto de alguns alunos é visível e o não incentivo por parte dos familiares.”

Professor Tyto alba

“A preocupação com a reação que os pais dos alunos teriam (receio de retaliação por parte deles).”

Professora Tamanduá-bandeira

“Evitar tratar esse assunto em sala de aula é muito arriscado, pois tanto há formas de evitar violências quando se trata sobre consentimento, quanto há uma quantidade grande de alunas grávidas nos Anos Finais e Ensino Médio. Portanto, sinto uma necessidade de abordar o assunto”.

Professora Xenohyla truncata

“Acredito que o maior desafio era um pouco do receio que eu tinha de tratar o tema e passar alguma informação equivocada ou que os alunos não receberem tão bem. [...]”

Fonte: elaborado pela autora (2026).

5.6 “Marcas da Caminhada”: o que fica depois da formatura

Para encerrar esta discussão, analisam-se as respostas das questões nove, dez e onze, que tratam da percepção dos egressos sobre a importância da ES no ensino de Ciências/Biologia, das contribuições esperadas da graduação e das aprendizagens construídas ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais.

Há um consenso entre os egressos quanto à centralidade da ES no ensino de Ciências e Biologia. Os participantes destacam que a temática é fundamental não apenas para a compreensão científica do corpo humano, mas também para a promoção da saúde, a prevenção de violências, o combate à desinformação e o respeito à diversidade (Quadro 13).

Quadro 13 - Respostas dos professores em relação a importância da educação para sexualidades no ensino de Ciências e Biologia.

Professora Capivara

“A educação para as sexualidades é fundamental no ensino de Ciências e Biologia, pois contribui para a construção de alunos autônomos e críticos.”

Professor Tyto alba

“Extremamente importante. Lidar com adolescentes e pré-adolescentes exige que tenhamos conhecimento e formação para lidar com essa temática que é mais aparente/aflorada neste período.”

Professora Lisossomo

“O professor não ensina apenas sua matéria mas é um exemplo pros alunos sobre como ser humano [...] após a formação, percebo que a educação para as sexualidades no ensino de Biologia é fundamental para a formação integral dos estudantes. Ela possibilita a compreensão do corpo humano de forma científica, crítica e respeitosa e para o combate à desinformação [...] esse ensino promove o respeito à diversidade, a valorização das diferentes identidades e orientações, e o enfrentamento de preconceitos e violências, tornando a escola um espaço mais seguro, inclusivo e comprometido com a cidadania e os direitos humanos”.

Professora Xenohyla truncata

“A área da ciências e da biologia é, historicamente, conteudista [...] muitas vezes, não levam à reflexão, nem o professor sobre a sua prática e nem o aluno sobre o conteúdo que está sendo posto. Por muitas vezes, quando o assunto sobre sexualidades era abordado [...] era como algo que tinha o intuito de aterrorizar o aluno [...] esse tipo de abordagem não cabe mais em sala de aula, ainda mais em um mundo onde temos acesso a informação muito mais rápido [...] a educação para sexualidades no ensino de ciências e biologia deve sim abordar o aspecto biológico das doenças [...] mas deve ir além disso, abordando também os motivos de tantos tabus envolvidos nessa temática, desmistificando os mesmos e levando em consideração a diversidade [...] dessa forma, trazendo uma abordagem inclusiva, ampla e dinâmica, os alunos serão aproximados do tema de forma segura e responsável, e não afastados por medo ou por ser um assunto que "não se discute"”.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

É fundamental destacar que a biologia é uma ciência crítica e a criticidade da Biologia decorre de sua capacidade de problematizar explicações naturalizadas sobre o corpo, a vida e as diferenças humanas, reconhecendo que o conhecimento científico não é neutro e que, historicamente, esteve implicado em relações de poder. Ao longo do tempo, discursos biologicistas foram mobilizados para legitimar hierarquias sociais, de gênero e de sexualidade, como ocorreu em contextos higienistas e eugenistas, nos quais argumentos

biológicos foram utilizados para sustentar a ideia de fragilidade feminina, inferioridade moral, incapacidade intelectual das mulheres, bem como para justificar a normatização e o controle dos corpos, como também inferiorizar pessoas pela sua raça e etnia (Sepulveda; Farias, 2022).

A história do racismo científico evidencia esse processo, ao demonstrar como o uso da categoria raça para classificar a variabilidade humana deu origem, nos séculos XIX e XX, a discursos e práticas das ciências biológicas e biomédicas marcados pela discriminação, segregação e privação de direitos e benefícios de determinados grupos humanos (Sánchez-Arteaga; El-Hani, 2012; Sánchez-Arteaga *et al.*, 2015; Sepulveda; Farias, 2022).

Nesse sentido, ao tratar de temas que envolvem desenvolvimento humano, reprodução, saúde, diversidade biológica, evolução e genética, a Biologia contemporânea assume um papel fundamental ao tensionar e desestabilizar tais discursos deterministas. Longe de se restringir à descrição de fenômenos naturais, o conhecimento biológico pode, e deve, dialogar com dimensões éticas, sociais e políticas da vida, possibilitando reflexões críticas sobre o uso da ciência, o controle dos corpos e as desigualdades historicamente produzidas em seu nome.

Assim, a Biologia se constitui como um campo estratégico para a construção da eticidade, da responsabilidade social e do enfrentamento de problemáticas sociais contemporâneas, especialmente no âmbito da Educação para Sexualidades.

Observa-se uma crítica recorrente às abordagens tradicionais, marcadas pelo caráter conteudista, que historicamente associaram a sexualidade ao medo, à punição ou exclusivamente às doenças. Em contraposição, os egressos defendem uma abordagem mais ampla, inclusiva e reflexiva, capaz de favorecer o autoconhecimento, a formação cidadã e a construção de ambientes escolares mais seguros e acolhedores (Quirino; Rocha, 2012).

Embora a ES seja amplamente reconhecida como indispensável no ensino de Ciências e Biologia, sua efetivação ainda esbarra nas lacunas da formação inicial. A valorização da temática após a inserção profissional revela um deslocamento significativo entre aquilo que foi vivenciado na graduação e as demandas concretas da prática docente, reforçando a necessidade de repensar os currículos da Licenciatura em Ciências Biológicas de modo a integrar, de forma sistemática e crítica, a Educação para Sexualidades na formação de futuros professores.

As respostas à questão 10 (Quadro 14) evidenciam que os egressos reconhecem a necessidade de um fortalecimento da formação inicial no que diz respeito à Educação para Sexualidades, especialmente no âmbito das disciplinas pedagógicas da Licenciatura em Ciências Biológicas.

De modo geral, não se observa uma demanda majoritária por uma disciplina específica e isolada, mas pela inserção da temática nos componentes curriculares voltados ao ensino de Ciências e Biologia. Os participantes ressaltam a importância de articular os conteúdos biológicos às dimensões sociais, psicológicas e pedagógicas da sexualidade, bem como de promover espaços de reflexão que possibilitem aos futuros professores construir práticas docentes éticas, responsáveis e contextualizadas, a fim de se sentirem preparados para quando o assunto surgir, pois ele vai surgir e vai ser demanda do professor de Ciências e Biologia.

Dessa forma, as proposições dos egressos reforçam que a Educação para Sexualidades deve ser compreendida como um elemento constitutivo da formação docente em Ciências biológicas, e não como um conteúdo acessório ou eventual, que depende do movimento individual para complementação.

Quadro 14 - Respostas dos egressos em relação à como a graduação pode contribuir para a formação do professor acerca da temática das sexualidades.

Professora *Xenohyla truncata*

“Abordar mais sobre o assunto, não com uma disciplina específica, mas ter um espaço para essa discussão em disciplinas pedagógicas, principalmente as que estão inseridas na área de ciências e biologia. Acredito que o objetivo disso seria não ensinar ou dar uma "receita de bolo" ao professor em formação sobre como ele deve abordar o assunto, mas trazer reflexões mais amplas sobre o tema e oferecer ferramentas para que a própria pessoa construa a sua prática pedagógica de forma ética e responsável”.

Professora *Lady Bird*

“Disciplinas obrigatórias e optativas que formem docentes preparados para discutir a educação para sexualidades e prontos para desenvolver outras formas de ensino mais dinâmicas que estimulem os alunos a pensar a sexualidade como algo comum do nosso cotidiano e que deve ser conversada”.

Professora *Capivara*

“Inserir a temática da educação para sexualidades nos planos de aula das disciplinas da licenciatura, abordando aspectos que extrapolem o contexto exclusivamente biológico. Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio da elaboração e discussão de metodologias e materiais lúdicos que auxiliem o professor a trabalhar o tema em sala de aula, bem como pela realização de rodas de conversa nessas disciplinas, possibilitando o debate de diferentes questões que integram o campo das sexualidades”.

Professor *Tyto alba*

“Como lidar com os processos próprios da adolescência. Trazer mais aspectos sociais e principalmente psicológicos associados à sexualidade. Os alunos apresentam muitos questionamentos anatômicos e fisiológicos que pela nossa formação conseguimos responder, mas a principal questão vem do tratamento

dessas perguntas. "Como responder" e não necessariamente "O que responder"”.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

As respostas à questão 11 revelam que os egressos avaliam sua preparação para trabalhar a Educação para Sexualidades como limitada e, em muitos casos, insuficiente (Quadro 15). O tema foi abordado de forma pontual ao longo da graduação, com forte predominância de uma perspectiva biológica e com pouca articulação com aspectos pedagógicos, sociais, culturais e afetivos.

Quadro 15 - Relato dos docentes quanto ao o que eles levem na sua trajetória acadêmica e profissional para trabalhar o tema das sexualidades.

Professora *Lady Bird*

“[...] Em grande parte do percurso formativo, o tema foi abordado de maneira pontual [...] Isso exigiu uma busca autônoma por formação complementar, reflexões críticas e aprendizado na prática docente. [...] essa lacuna reforçou em mim a responsabilidade de tratar o tema com sensibilidade, embasamento científico e compromisso ético, reconhecendo a educação para sexualidades como parte essencial do papel do educador”.

Professora *Oithona*

“Eu levo que esse tema não pode ser negligenciado e que a formação continuada deve ser aliada para professores se capacitarem na temática e manterem-se atualizados. Porém, a formação docente atual ainda não prepara [...] os professores para lidar com essas temáticas [...] Esse tema deveria ser mais incluído nas elaborações de currículo”.

Professora *Tamanduá-bandeira*

“A consciência de que minha formação acadêmica teve pouca preparação específica para trabalhar educação para as sexualidades, o que me exigiu buscar formação continuada, estudo autônomo e escuta sensível na prática profissional para atuar com mais responsabilidade e respeito”.

Professor *Figueira*

“Tudo. A consciência política e social do tema me foi apresentada por uma vivência em coletivo, e valores podem ser ensinados a quem quer que seja. Além disso, a universidade, ainda que com seus defeitos logísticos e deficiência no ensino, através dos projetos de extensão, proporciona uma oportunidade de ouro para se aprimorar pedagogicamente ao tema”.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Diante dessas lacunas, os participantes relatam a necessidade de buscar formação complementar de maneira autônoma, por meio de leituras, cursos, trocas com colegas e, sobretudo, da aprendizagem construída na prática docente. Ainda assim, observa-se que essa ausência de preparo direcionado não resultou em desresponsabilização, mas, ao contrário, reforçou entre os egressos o compromisso ético e a sensibilidade no trato da temática, bem como o reconhecimento da Educação para Sexualidades como parte essencial da atuação profissional do professor.

Ao mesmo tempo, os dados evidenciam que os processos formativos não se encerram na graduação, sendo continuamente reconstruídos por meio da prática docente, da formação continuada e do engajamento coletivo dos professores. Nesse sentido, torna-se fundamental que o docente desenvolva uma postura autocrítica em relação à sua própria formação, reconhecendo-se como um sujeito em permanente processo de aprendizagem. Essa compreensão implica disposição para o estudo, abertura ao diálogo, compromisso ético e sensibilidade diante das demandas que emergem no cotidiano escolar, especialmente no trabalho com a Educação para Sexualidades (Pitano *et al.* 2014; Rodrigues, 2023).

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Paulo Freire, ao afirmar que a docência exige rigor, responsabilidade e constante investimento formativo. Como destaca Freire (2022, p. 89-90) “O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar atividades de sua classe.”

Dessa forma, fortalecer a Educação para Sexualidades na formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia constitui não apenas uma demanda pedagógica, mas também um compromisso ético com a construção de práticas educativas críticas, responsáveis e socialmente comprometidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, busquei compreender de que maneira a formação inicial em Ciências Biológicas oferecida pela Universidade Federal do Ceará tem contribuído, ou não, para a preparação de professores capazes de abordar a educação para sexualidades no contexto escolar. Partindo das percepções de egressos do curso e dialogando com minha própria trajetória enquanto licencianda, esta pesquisa permitiu lançar luz sobre os limites, as contradições e as possibilidades que atravessam a formação docente nesse campo.

Os resultados evidenciam que, embora a formação em Ciências Biológicas ofereça uma base sólida nos conteúdos específicos da área, a abordagem das sexualidades ocorre de forma insatisfatória e, em grande medida, dependente de iniciativas individuais ou de espaços formativos extracurriculares. A educação para sexualidades não se apresenta como um eixo estruturante do currículo, o que contribui para sentimentos de insegurança, despreparo e silenciamento relatados pelos egressos ao enfrentarem essa temática no cotidiano escolar.

As lacunas identificadas dizem respeito, sobretudo, à permanência de uma formação marcada por uma perspectiva "biomedicocentrada", que tende a reduzir a sexualidade a aspectos anatômicos, fisiológicos e reprodutivos, em detrimento de suas dimensões sociais, afetivas, políticas e culturais. Esse cenário é agravado pelo contexto conservador que atravessa as políticas educacionais e as práticas escolares, produzindo medo, autocensura e restrições à atuação docente.

Apesar desses limites, a pesquisa também revelou estratégias de resistência e reinvenção pedagógica. Alguns egressos têm buscado inserir a educação para sexualidades em suas práticas de maneira crítica e sensível, ainda que de forma pontual, negociando com os contextos institucionais e com os desafios impostos pela realidade escolar. Essas experiências evidenciam que, mesmo diante das fragilidades da formação inicial, existem brechas que permitem a construção de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos e com a valorização da diversidade, a partir do compromisso ético e pedagógico do docente.

A articulação entre as narrativas dos egressos e minha própria trajetória enquanto licencianda permitiu compreender que a formação docente não se dá apenas nos espaços formais do currículo, mas é profundamente atravessada por vivências pessoais, afetos, dores, memórias e engajamentos políticos. Nesse sentido, este trabalho reafirma a importância de reconhecer a formação de professores como um processo complexo, situado e marcado por múltiplas dimensões da experiência humana.

As contribuições deste trabalho se dão tanto no campo teórico quanto no formativo e social. Do ponto de vista teórico, a pesquisa amplia o debate sobre a formação inicial de professores de Ciências Biológicas ao evidenciar como a educação para sexualidades permanece marginalizada nos currículos, apesar de sua relevância para a prática docente. No âmbito formativo, ao dar visibilidade às percepções dos egressos e articulá-las com uma experiência situada de formação, o estudo contribui para a reflexão crítica sobre os processos formativos vivenciados na universidade. Socialmente, o trabalho se insere como um posicionamento político-pedagógico frente aos silenciamentos e às resistências que marcam o

debate sobre sexualidade na escola, reafirmando a educação para sexualidades como um direito e uma dimensão indissociável da educação.

Como limitação deste estudo, destaca-se a readequação metodológica realizada ao longo da pesquisa. Inicialmente, estava prevista a realização de entrevistas com os egressos, com o objetivo de aprofundar as narrativas, favorecer maior interação entre pesquisadora e participantes e possibilitar trocas mais profundas sobre as experiências formativas. No entanto, diante das condições de desenvolvimento desta pesquisa, houve a aplicação de questionário *online*, elaborado com as mesmas perguntas previamente previstas para o roteiro das entrevistas.

Embora esse instrumento tenha permitido acessar percepções relevantes, a ausência das entrevistas limitou o aprofundamento das pessoalidades, dos contextos e das experiências subjetivas, bem como a construção dialógica de sentidos.

Nesse sentido, futuras pesquisas podem retomar a proposta inicial, utilizando entrevistas como estratégia metodológica para ampliar a compreensão sobre a formação docente e a educação para sexualidades. Além disso, estudos de caráter descritivo mais detalhados e com abordagens quantitativas podem contribuir para uma análise mais objetiva e ampliada do cenário investigado, especialmente no que se refere à fundamentação de propostas de intervenção curricular, como a criação de componentes optativos ou a inserção de disciplinas obrigatórias na matriz curricular.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento do debate sobre a necessidade de uma formação inicial que incorpore, de maneira crítica e estruturada, a educação para sexualidades, reconhecendo-a como dimensão indissociável da prática docente. Que este trabalho possa servir como convite à reflexão, à escuta e à construção de caminhos formativos que não silenciem experiências, mas que promovam uma educação comprometida com a vida, a dignidade e a pluralidade dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Renata Machado de; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 3, p. p.36–50, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- BAILEY, J. M.; VASEY, P. L.; DIAMOND, L. M.; BREEDLOVE, S. M.. VILAIN, E.; EPPRECHT, M. **Sexual orientation, controversy and science**. Psychological Science in the Public Interest, v. 17, n. 2, p. 45-101, 2016.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação sexual: debate aberto**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- BARROSO, R. R. J. de; SILVA, L. C. M. da. **Gênero e Sexualidade na Educação brasileira em tempos de Movimento Escola Sem Partido**. Diversidade e Educação, v. 8, n. 1, p. 427-451, 2020.
- BASSALO, L. de M. B. Os saberes em torno da Educação Sexual na primeira metade do século XX no Brasil. 1999. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 82.822, de 11 de dezembro de 1978**. Reconhece o curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará. Diário Oficial da União, Brasília, 1978.
- BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. **LEI No 8.662, DE 7 DE JUNHO DE 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF, 07. Jun. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Galeria de Ministros**. Brasília, DF: MEC. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-deministros?b_start:int=40. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Brasília, DF: MEC. s.d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1.301/2001**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para os

Cursos de Ciências Biológicas. - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 04/12/2001, publicado no Diário Oficial da União de 7/12/2001, Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154580>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BONFIM, C. R. S. Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas: contradições, limites e possibilidades. Tese (Doutorado). Campinas, SP: [267 p.], 2009.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. Formação profissional de professores no ensino superior. Portugal: Porto Editora, 2001.

CONNELL, R. W. Políticas de Masculinidade. Revista Educação e Realidade, n. 20, 185-206, jul/dez, 1995.

CORBAGI, E. R. C. A.; BONZANINI, T. K. A formação inicial do licenciado em ciências biológicas e o tema sexualidade. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 12–31, 2021. DOI: 10.46667/renbio.v14i1.526. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/526>. Acesso em: 20 jan. 2026.

COSTA, A. P. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero**. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara - SP, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2008.

DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, V. M. C. B. O NEOLIBERALISMO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): aproximações contextuais. Revista Plurais – Virtual,

Anápolis - Go, Vol. 10, n. 3 – Set. /Dez. 2020 – p. 350-366.

FEITOSA, R. A.; PRACIANO, J. A.; AVILA, M. A. Sexual Education in the Brazilian Common National Curricular Base: an analysis through the competences of the field of Natural Sciences. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 21, n. 46, p. 346-362, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243172248020/html/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Reverendo a história da Educação Sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo**. Nuances, v. IV, p. 123-133, 1998.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. doi:10.11606/D.47.2019.tde-09122019-175217. Acesso em: 2026-01-16.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola**. Revista Linhas. Vol. 7, n. 1, p. 1-21. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em :20 de janeiro de 2026.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: qual o profissional designado para esta tarefa?** *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 271–276, 1997. DOI: 10.35919/rbsh.v8i2.723.

FERREIRA-ALVES, J.; GONÇALVES, O. F. Educação narrativa do professor. Coimbra: Quarteto Editora. 2001.

FIorentini, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face

das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, n. 29, p. 43-70, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 19. ed. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 74. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2022.

FURLANETTO, M. F.; LAUERMANN, F.; DA COSTA, C. B.; MARIN, A. H. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 550-571, 2018.

GALLACHO, J. C. **A orientação sexual em um trabalho integrado educação e saúde: estudo analítico - descritivo e documental de um programa de intervenção**. Dissertação (Mestrado). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 2000.

GAWRYSZEWSKI, B.; PEREIRA, N. S. A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, n. 30, e14355, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14355/114117291>. Acesso em: 02 jan. 2026.

GIL, A. C.. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em revista*, v. 31, p. 1744, 2015.

LIMA, R. E. A educação sexual na formação docente em ciências biológicas. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

LINS, L. C. S.; PEREIRA, E. D. D.; LIRA, I. V. Como anda a educação dos jovens: um estudo em quatro colégios do Recife. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 37, Recife, 1985. Trabalho apresentado [s.l], 1985. p. 2-26.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. E-book.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente—revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/31/30>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MAGALHÃES, W. A. M.; PEREIRA, A. L. S. O uso da aprendizagem baseada em problemas no ensino técnico: projetos integradores como experiência interdisciplinar. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, v. 5, n. 12, 2019.

MAIA, A. C. B.; FERRARI, A.; LEÃO, A. M.; DOESCHER, A.; LEÃO, A. M. C.; OLIVEIRA, B.; SILVA, B. S. G.; RIBEIRO, C. M.; FILHA, C. X.; ÁVILA, D. A.; LONGARAY, D. A.; BECK, D. Q.; MAIO, E. R.; LIMA, E. S.; SILVA, F. F.; TEIXEIRA, F.; SEFFNER, F.; MAGALHÃES, J. C.; RIZZA, J. L.; FARIA, L. M. C.; OLIVEIRA, L. S.; PASTANA, M.; RIBEIRO, P. R. C.; RIBEIRO, P. R. M.; QUADRADO, R. P.; JUNQUEIRA, R. D.; BARROS, S. C.; VILAÇA, T.; PICCHETTI, Y. P. **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014.

MANO, S. M. F.; GOUVEIA, F. C.; SCHALL, V. T. “Amor e sexo: mitos, verdades e fantasias”: jovens avaliam potencial de material multimídia educativo em saúde. **Ciência &**

Educação, Bauru, v. 15, n. 3, p. 647-658, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/sdWbPh4Mm4VcrQwpFPMM6Sn/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 25 dez. 2025.

MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan/abr. 2009. https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto editora, 1999.

MARINHO, C. M.; GIFFONI, S. R. A.; SOUZA, E. A.; DOURADO, A. C.; SOARES, R. R.; FARIAS, F. V.; ROLIM, L. B. Políticas públicas educacionais em defesa da diversidade afetivo-sexual e de gênero nas escolas públicas do Estado do Ceará: desafios e possibilidades. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 5, p. 1-25, 2024.

MACIEL, D. A. PACHECO, W. R. S. Educação sexista: reflexões acerca dos papéis sociais de gênero na escola. Anais III CINTEDI Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44615>>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MARQUES, M. S.; CARLOS, E. O populismo de extrema direita no governo Bolsonaro: uma abordagem discursiva. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-45, 16 jun. 2025. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0337/e140107>.

MATTOS, K. R. C.; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO NETO, L. C. B. O Ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática*, v. 18, n. 40, p. 22-34, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/11887/8377>. Acesso em 20 dez. 2024.

MELLO, G. N. Os estereótipos sexuais na escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n. 15, p. 141-144. dez. 1975.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec. [online]. v. 14, n. 1, p. 98-110. 2000.

MELO, L. C. B.; MATOS, M. A. S.; COSTA, N. F. A nova BNCC do Ensino Médio: uma revisão de trabalhos publicados no Portal de Periódicos Capes/MEC. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 30, p. e14324, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14324. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/14324>. Acesso em: 19 dez. 2025.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54, 2013.

MONTEIRO, S. A. S. de; RIBEIRO, P. R. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. Pesquisa e Ensino, v. 1, p. e202011-e202011, 2020.

MONTENEGRO, M. E.; SILVA, L. C. M. As dificuldades e os avanços na formação do licenciado. Universitas Humanas, Brasília, v. 10, n. 1, p. 59-65. 2013.

MOURA, F. N. S. Possibilidades interdisciplinares da educação para as sexualidades no Documento Curricular Referencial do Ceará. Ensino Em Perspectivas, 6(1), 1–19. 2025. <https://doi.org/10.52521/enpe.v6i1.14784>.

MOURA, F. N. S.; BEZERRA, BARROS, J. A. Referenciais curriculares do Nordeste brasileiro: alimentação saudável na disciplina de ciências. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Rio Grande do Norte, v. 10, n. 34, p. 911-927, 2024.

MOURA, F. N. S.; LEITE, R. C. M. O conservadorismo e a formação cidadã: a abordagem da Sexualidade no Ensino Fundamental diante do discurso em documentos oficiais. Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 24, n. 3, p. 61-77, 2019.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco,

bastidores e trabalho invisível. Abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000, p. 73-104.

NASCIMENTO, M. G. B. Panorama das estratégias pedagógicas presentes nos trabalhos de conclusão de curso da licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal do Ceará. 2023. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

OLIVEIRA, S. G. M. **Formação inicial docente para a Educação Sexual: revelando realidades de licenciaturas em ciências biológicas**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em 155 Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PENNA, F. A. O escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional In: FRIGOTTO, G. (Org.). Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

PINTO, E. B. Orientação Sexual na Escola: A importância da Psicopedagogia nessa nova realidade. São Paulo: Gente, 1999.

PITANO, S. C.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z.; SANTOS, K.; LEMES, M.; PAULO, F. S. Educação Popular e Docência. São Paulo: Cortez, 2014.

QUIM, O. Importância da formação pedagógica em cursos de licenciatura. ANAIS CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA. 2016. Jataí. Disponível em: https://cecead.com/wp-content/uploads/2021/05/1471184654_ARQUIVO_ARTIGO_OsmarQuim.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba, 2012, n. 43, p. 205-224. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rXwRNn9Lhr5Q9MJgMgZgMsL/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Prática docente em Educação Sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. **Ciência & Educação (Bauru)**, 2013, 19: 677-694. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/rFqWjDCskZ7WvZwyybQJKJR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2025.

RESENDE, G. D. M. **Ensino de Ciências e sexualidade**: razões para a exclusão de termos acerca da sexualidade na BNCC. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, 27 fev. 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/6/ensino-de-ciencias-e-sexualidade-razoes-para-a-exclusao-de-termos-acerca-da-sexualidade-na-bncc>. Acesso em: 19 abr. 2025.

RIBEIRO, P. R. M. **Os momentos históricos da Educação Sexual no Brasil**. In P. R. M. Ribeiro (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

RIBEIRO, P. R. C. Revisitando a história da Educação Sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 11-16.

RIBEIRO, P. R. M.; MONTEIRO, S. A. S. Dossiê: **Avanços e retrocessos da Educação**

Sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, esp. 2, p. 1254-1264, jul. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12701.

RIZZA, J. L. MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C.; COSTA, A. L.C. Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

ROCHA, M. F. N.; SOUZA, G. K. T.; SOUZA, G. L. A.; GONTIJO, D. D. T.; BELIAN, R. B. Concepções de médicos e enfermeiros sobre educação em saúde em infecções sexualmente transmissíveis na adolescência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [S.L.], v. 46, n. 1, p. 1-13, 22 jul. 2025. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2025.20250073.pt>.

RODRIGUES, B. O. Entrelaces entre educação popular e formação de professores de Biologia: o caso do Projeto Novo Vestibular (PNV), em Fortaleza-CE. 2023. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

ROSEMBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 15, p.78-85, dez, 1975.

RUSSO, J.; ROHDEN, F. (Org.) **Sexualidade, ciência e profissão no Brasil**. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS/UERJ, 2011.

SÁNCHEZ-ARTEAGA, J.M.; EL-HANI, C.N. Othering processes and STS curricula: from nineteenth century scientific discourse on interracial competition and racial extinction to othering in biomedical technosciences. *Science & Education*, v. 21, n. 5, p. 607-629, 2012.

SÁNCHEZ-ARTEAGA, J.; RASELLA, D.; GARCIA, L.V.; EL-HANI, C. Alterização, biologia humana e biomedicina. *Scien-tiae Studia*, v. 13, n. 3, p. 615-641, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/G3TX3kkMnkB97GWW-BRTKS5q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTANA, T. C. (2024). Educação para a sexualidade: o que a BNCC e os currículos de

licenciaturas em ciências revelam e omitem. *Caderno Pedagógico*, 21(9), e7971. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-183>.

SANTOS, J. S. A Educação Sexual no novo ensino médio: uma análise a partir do Documento Curricular Referencial do Ceará. 2024. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.

SANTOS, M. A. Psicologia e sexualidade: como a psicologia trabalha a sexualidade?. *Psicólogos Berrini*, São Paulo, 25 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://www.psicologosberrini.com.br/blog/psicologia-e-sexualidade/>>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Fortaleza, CE: Governo do Estado do Ceará. 2021a. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**. Fortaleza, CE: Governo do Estado do Ceará. 2021b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Educação, gênero e sexualidade**. Fortaleza, CE: Governo do Estado do Ceará. s.d. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-genero-e-sexualidade/>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SELLES, S. L. E.; OLIVEIRA, A. C. P. Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 22, e40802-34, p. 1-34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/40802/32005>. Acesso em: 02 jan. 2026.

SEPULVEDA, C.; FARIAS, Y. M. M. A biologia e a construção de outros: história da ciência, crítica feminista e educação antiopressiva. **Revista Brasileira de História da Ciência**. v. 15, n. 2, p.491-515, 2022. DOI: <https://doi.org/10.53727/rbhc.v15i2.811>.

SEPULVEDA, D.; CORREA, R.; FREIRE, P. ***Gêneros e sexualidades: noções, símbolos e datas*** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Edição dos Autores, 2021. PDF. ISBN 978-65-00-29835-2.

SILVA, L. P.; BATISTA, T. R. C.; MARTINS, G. C. A educação sexual nas escolas brasileiras: a importância da educação sexual para crianças e adolescentes das escolas públicas. **Revista Contemporânea**, Paraná, v. 3, n. 12, p. 24951-24965, 2023.

SILVA, M. L. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 11, n. 1, p. 74-102, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/30693/19367>. Acesso em: 19 dez. 2025.

SILVA, R. B. **A história do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Sexualidade (GEPESEX): a sexualidade no Curso de Ciências Biológicas da UFC**. Orientadora: Raquel Crosara Maia Leite. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SIQUEIRA, C. T.; CAETANO, E. S. L.; FONSECA, L. C. S. Educação Popular como caminho metodológico para a prática de ensino de Ciências e Biologia. In: Encontro Nacional de Ensino de Biologia, II, 2007, [S.L.] Anal, II ENEBIO, 2007.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. *Educar em Revista*, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019.

SOLNIT, R. Os homens explicam tudo para mim. São Paulo: Cultrix, 2014.

SOUZA, A. P; MILANI, D. R. C.; RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual e o papel do educador: reflexões a partir de um contexto social em transformação. **Dialogia**, [S. l.], n. 34,

p. 95–106, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n34.16635. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16635>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SOUZA, E. J. **Educação sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia**. 2018. 209 f. Tese 157 (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SPARKES, A. C., SMITH, B. (2014). **Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product**. London: Routledge

TARDIF, M. Saberes docentes e a formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2024. Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657427. Acesso em: 30 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução CONSUNI/UFC nº 229, de 13 de janeiro de 1970**. Cria o curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Ceará.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**, 2014. Página de Detalhes da Estrutura Curricular de Ciências Biológicas - Fortaleza - Presencial - MT - Licenciatura Plena. Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf;jsessionid=FE2CA90E053CF34DA6259367887DB433.node24>. Acesso em: 30 dez. 2025.

VICENTE, L. S. A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS DIFERENTES VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DA ABERTURA AO SILENCIAMENTO EM TORNO DA TEMÁTICA . Educação em Revista , [S. l.], v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45439>. Acesso em: 16 jan. 2026.

VICENTE, A. L. C. Ideologia de Gênero Versus Educação para a Diversidade: Embates entre o Conservadorismo e a Resistência da População LGBTPQIA+. Diversidade e Educação, v. 8, n. 2, p. 364-389, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11635>.

Acesso em 23 dez. 2025.

VITOR, M.; MAISTRO, V. I. A.; ZÔMPERO, A. F. **Educação para a sexualidade e formação inicial docente: uma investigação nos currículos de licenciatura em ciências biológicas**. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 25 (1), p. 282-305, 2020.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.35-82.

WEREBE, M. J. **A Educação Sexual na escola**. Lisboa. Moraes Editores, 1977.

WEREBE, M. J. G. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 36, p. 99-110, fev. 1981. Trabalho apresentado na mesa-redonda da 32ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Rio de Janeiro. 1980.

XAVIER FILHA, C. **Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?** Revista Diversidade e Educação, Rio Grande, v. 5, n. 2, p. 16-39, 2017.

ANEXO A - COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BRASIL, 2018)

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos

humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Que isso não fique entre nós: a educação para sexualidades na formação de professores de Ciências Biológicas a partir das percepções de egressos da UFC”**, desenvolvida por **Andressa Mendonça de Oliveira**, estudante do curso de **Ciências Biológicas – Licenciatura**, da **Universidade Federal do Ceará (UFC)**, como parte de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob orientação da **Profª. Dra. Erika Freitas Mota** e coorientação da **Profª. Me. Raimunda Aline Djanira Freire Marques**.

Esta pesquisa tem como objetivo **investigar as percepções de egressos do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) da UFC acerca de sua formação inicial para a abordagem da educação para sexualidades no contexto escolar**, considerando suas experiências formativas e práticas pedagógicas.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e será realizada por meio de entrevistas individuais, conduzidas a partir de um roteiro de perguntas abertas. Durante a entrevista, você poderá

relatar livremente suas experiências, opiniões e reflexões relacionadas à sua trajetória formativa e atuação profissional. A entrevista poderá ser realizada presencialmente ou por meio de plataforma digital, conforme sua disponibilidade.

Com sua autorização, a entrevista será gravada em áudio para fins de registro e posterior transcrição, sendo esse material utilizado exclusivamente para análise acadêmica. A participação é **voluntária**, não havendo qualquer tipo de remuneração, e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa.

A confidencialidade das informações será garantida, e a identidade dos participantes será preservada, por meio do uso de pseudônimos. Os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos e acadêmicos, respeitando os princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos.

Caso necessite esclarecer dúvidas referentes à pesquisa, é possível entrar em contato com o pesquisador responsável através dos seguintes contatos:

Email: andressamendonca11@gmail.com

Telefone: (85) 99922-7247

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668344.

O questionário será exibido após você confirmar que aceita participar da pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

**O abaixo-assinado, _____,
portador(a) da CIN (Carteira de Identidade Nacional) nº _____,
declara que participa, de forma livre e espontânea, como voluntário(a) da presente
pesquisa, estando ciente dos objetivos, procedimentos e garantias éticas que a orientam.**

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como

também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Andressa Mendonça de Oliveira
(Pesquisador Responsável)

APÊNDICE B – QUADRO DOS COLABORADORES DA BNCC

COLABORADORES DA PRIMEIRA E ÚLTIMA VERSÃO DA BNCC			
PRIMEIRA VERSÃO (2015)		ÚLTIMA VERSÃO (2018)	
GOVERNO	ACADEMIA	GOVERNO	ACADEMIA
SEE-PE	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação	Câmara Municipal de Limeira	Sérgio Resende (IFRJ)
SEE-PR	Rede Escola Pública e Universidade	Câmara Municipal de Jundiá	INDIVÍDUOS
SEE-BA	Comissão de Graduação Unicamp	Câmara Municipal de Presidente Prudente	Marley Di Mariae
Undime	Universidade Federal de Santa Catarina	Câmara Municipal de Mauá	Ariane Evangelista
Seminário Avançado de Educação Indígena e Étnico-Racial	Universidade Federal do Rio Grande	Câmara Municipal de Araraquara	Ingrid Pereira
INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS	Universidade Federal de Roraima	INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS	Priscila Ribeiro Guimarães
Salesiano Dom Bosco (BA)	Faculdade de Educação da UFRGS	Frente Evangélica de Paranavaí-PR	Lilian Neves
Associação Nacional de Educação Católica	Associação Nacional de História de Santa Catarina	Frente Parlamentar Evangélica do Congresso	Daniela Melo
INDIVÍDUOS	NEPIEC da Universidade Federal de Goiás	Confederação Israelita do Brasil	Fernando Santos Carlomagno
Fernando José de Almeida	Universidade Federal de São Paulo	CONSELHOS	Orley José da Silva
Andre Vieira	Comissão de Graduação da Unicamp	-	Viviane Petinelli
Neusa Mariani	SOCIEDADE CIVIL	SOCIEDADE CIVIL	Thaís Franco
Janeide Medrado	Cenpec	-	Elaine Rizzato
Carlos de Siqueira	ABGLT	TRABALHADORES	Juliana Moura Fernandes
CONSELHOS	Católicos pelo Direito de Decidir	-	Bianca Freitas Monteiro

CEE-RS	TRABALHADORES	EMPRESARIAL	Carla Dorgam Aguilera
CEE-SC	Confederação Nacional de Trabalho em Educação	-	Carolina de Souza Delage Faria
UNCME Nacional	SINESP	FÓRUNS E REDES	Cláudia Moreira Paula Lima
Conselho Regional Psicologia SP	FÓRUNS E REDES	-	Celso Albino Gouvea Lopes Júnior
EMPRESARIAL	FEEEI - Rondônia	OUTROS	Eduardo Nascimento Mós Neto
Instituto Ayrton Senna	FORUMDIR	-	Gustavo Beojone Messi
Fundação Roberto Marinho	Rede Paulista de Educação Ambiental	-	Jordana de Faria Bessa
Fundação Rodrigo Mendes	MIEIB	-	Marcos Marques
Instituto Península	OUTROS	-	Mariana Caramello Uliano
Associação o de Escolas Particulares	Movimento Pela Base	-	Raisa Virgínia da Sena Souza
Associação Autores de Livros Criativos	PNUD - ONU	-	Thaís Helena Dias Signoreli

Fonte: elaborado pela autora (2026).

APÊNDICE C - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

- 1) O curso de Ciências Biológicas foi sua primeira opção para ingressar no ensino superior? A modalidade Licenciatura foi seu desejo? O que motivou essa escolha?
- 2) Durante sua graduação, e levando em consideração somente a estrutura curricular das Ciências Biológicas, em quais momentos ou disciplinas você teve contato com a temática das sexualidades?
- 3) Como avalia a forma como essas discussões aconteceram (mais biológicas, sociais, pedagógicas)?
- 4) A formação inicial ofereceu algum preparo específico para trabalhar educação para sexualidades em sala de aula? Se sim, de que maneira? Se não, quais lacunas você percebeu?
- 5) Houve espaços de formação pedagógica além da estrutura curricular obrigatória (disciplinas optativas obrigatórias ou livres, estágios, grupos de estudos, projetos diversos, etc.) que contribuíram para pensar a sexualidade no contexto educacional? Se sim, fale mais sobre essas experiências.
- 6) Como foi sua experiência de estágio ou primeiras vivências na docência em relação a esse tema? Você se sentiu confortável e preparado(a) para abordar questões de sexualidade com os alunos? Por quê?
- 7) Poderia compartilhar alguma situação em que precisou (ou sentiu necessidade de) trabalhar educação para sexualidades na sua prática docente?
- 8) Quais foram os principais desafios que encontrou ao tratar (ou evitar tratar) desse assunto na escola?
- 9) Hoje, após formado(a), como você percebe a importância da educação para sexualidades no ensino de Ciências/Biologia?
- 10) O que você acredita que a graduação poderia oferecer de forma mais efetiva para apoiar os futuros professores nesta temática?
- 11) De sua trajetória acadêmica e profissional até aqui, o que você leva consigo em relação à preparação (ou falta dela) para trabalhar educação para sexualidades?