

ENTRE CORPOS E DISCURSOS: CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

BETWEEN BODIES AND DISCOURSES: CONCEPTIONS OF GENDER AND SEXUALITY IN TEACHER EDUCATION IN BIOLOGICAL SCIENCES

Gabriel Busnello Becker¹ 

Rúbia Emmel² 

Resumo: Este estudo teve como objetivo compreender as concepções de corpo, gênero e sexualidade nos processos formativos de licenciandos em Ciências Biológicas, buscando ressignificar estereótipos e promover práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa, de caráter qualitativo e fundamentado na investigação-ação crítica e emancipatória, foi realizada com estudantes do segundo semestre do curso, utilizando questionário com questões abertas e fechadas no *Google Forms*. A análise dos dados seguiu a Análise Temática de Conteúdo, permitindo identificar categorias relacionadas às dimensões biológica, social e subjetiva. Os resultados evidenciaram que, embora ainda predomine uma visão biologicista, há indícios de ampliação para abordagens mais críticas, valorizando o diálogo, a afetividade e a mediação de conflitos. O estudo reforça a importância de inserir essas temáticas na formação inicial de professores, possibilitando que futuros educadores construam práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e contribuam para uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a desconstrução de preconceitos e estereótipos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Estereótipo. Subjetiva. Diversidade. Social.

Abstract: This study aimed to understand the conceptions of body, gender, and sexuality in the formative processes of undergraduate students in Biological Sciences, seeking to reframe stereotypes and promote inclusive pedagogical practices. The research, qualitative in nature and based on critical and emancipatory action research, was conducted with second-semester students of the course, using a questionnaire with open and closed questions through Google Forms. Data analysis followed Thematic Content Analysis, allowing the identification of categories related to biological, social, and subjective dimensions. The results showed that, although a biologicist perspective still predominates, there are signs of a shift towards more critical approaches, valuing dialogue, affectivity, and conflict mediation. The study reinforces the importance of incorporating these themes into initial teacher education, enabling future educators to build pedagogical practices that recognize diversity and contribute to a more democratic and inclusive education, committed to deconstructing prejudices and stereotypes within the school environment.

Keywords: Stereotype. Subjective. Diversity. Social

Introdução

No contexto educativo, especialmente no ensino de Ciências, as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade se fazem presentes por meio do estudo do corpo humano e de temas relacionados (Trivelato, 2005; Lacerda, 2014; Goellner, 2019). Tais abordagens possibilitam refletir sobre como essas questões impactam a sociedade e, consequentemente, o ambiente

¹ Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) – gabrielbusnello@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0003-5245-4303> - <http://lattes.cnpq.br/7797644339758256>

² Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) - rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-4701-8959> - <http://lattes.cnpq.br/0571152072006961>

escolar, entendido também como espaço social. Para Trivelato (2005), o corpo não deve ser visto apenas como uma estrutura biológica fragmentada, mas como portador de dimensões sociais e significados subjetivos. Nessa perspectiva, Goellner (2019) destacam que o corpo é resultado de construções sociais, expressando-se não apenas por meio de roupas e de adornos, mas também por meio dos gestos e da forma como eles são educados e performados.

A busca por explorar a importância de abordar a sexualidade no ambiente escolar, reconhecendo-a não apenas como um aspecto biológico, mas como uma construção social e cultural, autores como Santos (2020) e Costa (2019) apontam que a sexualidade está intrinsecamente ligada às normas sociais e às relações de poder, tornando crucial seu tratamento crítico na educação. A escola, como espaço formador, precisa superar abordagens reducionistas e trabalhar de maneira inclusiva, como defendem Gomes e Silva (2021), promovendo o respeito à diversidade sexual e de gênero. No que se refere à formação inicial de professores, os estudos de Pereira e Monteiro (2020) ressaltam a importância de incluir discussões sobre a sexualidade nos currículos de formação docente, a fim de capacitar futuros educadores a lidar com as diversas expressões de gênero e orientar práticas pedagógicas que combatam preconceitos. Dessa forma, a pesquisa justifica-se pela necessidade de preparar professores que promovam ambientes escolares inclusivos, desafiando normas tradicionais e estereótipos ligados à sexualidade.

Considerando estes aspectos, nesta pesquisa buscou-se compreender a percepção dos licenciandos sobre a relevância de trabalhar corpo, gênero e sexualidade na formação inicial docente. Também foi possível retomar com eles as experiências vividas no ensino fundamental e médio, refletindo sobre como essas temáticas foram abordadas nesse período, considerando sua importância para a prática educativa. A escola atua como espaço de construção de identidades, uma vez que, por meio de seus currículos, normas e práticas pedagógicas, são reproduzidas e questionadas concepções e binarismos ligados às masculinidades e feminilidades (Louro, 2020).

Essas temáticas podem ser integradas no contexto da educação básica, especialmente nas disciplinas de Ciências ou Biologia, promovendo a formação integral dos estudantes enquanto sujeitos em seus processos de aprendizagem. Assim, a escola pode contribuir para uma educação que valoriza a equidade de gênero, favorecendo o desenvolvimento de indivíduos livres de estereótipos (Maior Mariana; Maior Silvi, 2018). Acredita-se que a formação inicial de professores é um espaço crucial para a construção de educadores mais reflexivos. Com base nos pressupostos de Alarcão (2010), enfatiza-se a importância do diálogo, das observações, do planejamento e da reflexão sobre as práticas educativas como um caminho viável para a investigação-ação. Essa abordagem possibilita um ensino mais consciente e crítico, essencial para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante desses aspectos, a problemática da pesquisa busca investigar: quais são as concepções dos licenciandos em Ciências Biológicas acerca dos temas de gênero e sexualidade? De que maneira se manifestam as relações entre os aspectos biológico, social e subjetivo nas respostas dos participantes? Parte-se da hipótese inicial de que a formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia proporciona uma compreensão integrada dos conceitos, ultrapassando a visão restrita às dimensões biológicas. Assim, o objetivo do estudo foi compreender como os licenciandos percebem os conceitos de gênero e sexualidade ao longo de sua formação, considerando que essa compreensão pode favorecer a ressignificação e a desconstrução de preconceitos e estereótipos relacionados a essas temáticas no ambiente escolar.

A pesquisa também assume a importância de identificar as concepções prévias dos estudantes sobre gênero e sexualidade, articulando-as aos três principais aspectos da sexualidade humana, conforme analisado por Curado (2019): i) o biológico, que envolve o prazer físico e a reprodução; ii) o social, que diz respeito às relações, normas e formas de expressão do sexo biológico; e iii) o subjetivo, relacionado à consciência individual e coletiva sobre a sexualidade e os desejos.

Referencial Teórico

Concepções de Corpo para além do biológico

Segundo Goellner (2019), o corpo ultrapassa a ideia de uma estrutura meramente física formada por músculos, ossos e órgãos, sendo também resultado de processos sociais e históricos. Para os autores, “o corpo é influenciado e moldado pelo ambiente em que está inserido” (Goellner, 2019, p. 141). De forma complementar, Heilborn (1997) ressalta que até mesmo as sensações corporais, como frio, calor, tato e paladar, não podem ser entendidas apenas como fenômenos biológicos. Essas experiências são atravessadas por construções sociais, uma vez que o ser humano, diferentemente de outros animais, atribui significados e símbolos às suas percepções.

Devido a essas questões, Trivelato (2005) defende que o estudo do corpo deve ir além da perspectiva fragmentada tradicionalmente apresentada no ensino básico, onde o ensino do corpo é dividido em tecidos, órgãos e sistemas. A autora argumenta que essa abordagem não é suficiente para compreender o corpo humano em sua totalidade, já que o conhecimento do todo não pode ser obtido simplesmente pela soma das partes. Para ela, é fundamental que o corpo seja estudado como uma unidade integral desde o início.

Nessa mesma linha, compreende-se que a escola, enquanto espaço social, exerce papel importante na educação do corpo, tanto em seu interior quanto fora dele (Goellner, 2019). Além disso, o corpo é constantemente moldado em outros espaços de socialização que frequentamos no cotidiano, como na religião, na mídia e nas normas jurídicas. Esses múltiplos contextos contribuem para a formação e educação do corpo humano de maneira ampla e contínua.

A prática corporal é fundamental na construção da identidade dos sujeitos, destacando-se o contato físico como um elemento central desse processo. Lacerda (2014) ressalta que essa prática acompanha os indivíduos ao longo de toda a vida, apresentando variações em sua intensidade conforme o contexto social. Além disso, as diferentes culturas estabelecem normas e comportamentos distintos em relação às práticas corporais, evidenciando que a intensidade do toque está intimamente ligada à cultura, ao contexto social e ao histórico em que cada pessoa se insere. Dessa forma, é crucial considerar essas variáveis para compreender as dinâmicas identitárias e sociais que moldam as experiências corporais.

Compreender as relações entre corpo, gênero e sexualidade é essencial para analisar criticamente como essas dimensões moldam a identidade dos sujeitos. O corpo não é apenas uma entidade biológica, mas também um campo simbólico atravessado por normas sociais e culturais que definem o que é considerado apropriado ou desviado em termos de gênero e sexualidade. Butler (2019), ao discutir a performatividade de gênero, destaca que as identidades de gênero são construídas por meio de atos repetidos, que reforçam ou desafiam as normas sociais. Nesse sentido, as práticas corporais são orientadas por essas normas, moldando a maneira como o corpo é vivenciado e interpretado em relação ao gênero.

A sexualidade, por sua vez, está profundamente interligada a essas construções, pois os padrões de comportamento sexual são igualmente regulados pelas mesmas normas que orientam o gênero. Foucault (1997) argumenta que o poder sobre a sexualidade se manifesta em formas sutis de controle social que regulamentam os corpos e os desejos, estabelecendo limites entre o que é considerado normal ou desviante. Assim, as práticas corporais, o toque, e as interações físicas são marcadas pela interseção entre gênero e sexualidade, onde determinadas expressões são permitidas ou reprimidas conforme as expectativas sociais.

Dessa forma, entender as inter-relações entre corpo, gênero e sexualidade é fundamental para compreender a constituição das identidades e das subjetividades. As práticas corporais, em diferentes culturas, revelam como o toque e o contato físico são permeados por essas normas, refletindo as dinâmicas de poder que estruturam as experiências dos sujeitos. Ao investigar essas interações, é possível não apenas desvelar os mecanismos de controle que regulam os corpos,

mas também as formas de resistência que surgem dentro desses sistemas, subvertendo e reconfigurando as normas vigentes.

Diferenciando Gênero e Sexualidade

Segundo Veiga e Pedro (2019), o conceito de gênero foi inicialmente associado exclusivamente às características biológicas, baseado no dualismo entre macho e fêmea, especialmente ligado aos órgãos genitais que os identificam. Os autores destacam que somente a partir da década de 1980 esse termo passou por uma ressignificação, buscando compreender as relações socialmente construídas que desafiam as categorias tradicionais de masculino e feminino. Nesse sentido, gênero pode ser entendido como uma condição social que possibilita a identificação como masculino ou feminino, diferenciando-se do conceito de sexo, relacionado às características anatômicas dos corpos (Goellner; Guimarães; Macedo, 2011).

No que se refere à sexualidade, entende-se que ela se manifesta em diferentes etapas da vida - infância, adolescência, vida adulta e terceira idade - e tem início antes mesmo do nascimento, expressando-se de formas variadas conforme a faixa etária (Furlani, 2009, p. 45). Essa manifestação faz parte de um processo contínuo de autoconhecimento, que favorece as relações interpessoais ao longo do tempo. Complementarmente, Foucault (1997) analisa a sexualidade humana como um fenômeno cultural e educativo, permeado por valores morais e costumes sociais.

Pode-se afirmar que a sexualidade sempre esteve presente na vida de crianças e adolescentes, porém sua abordagem, ao longo do tempo, nem sempre foi realizada de forma dialogada, humanista ou libertadora, mas sim marcada pela repressão e omissão em relação aos jovens (Silva e Neto, 2006). Tanto os temas de gênero quanto de sexualidade são frequentemente tratados nas escolas sob uma perspectiva biologizante e heteronormativa. A falta de preparo dos docentes para discutir essas questões contribui para a manutenção de estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade. Historicamente, a sexualidade foi abordada com base nos valores e princípios religiosos, especialmente da igreja, o que gerou uma visão limitada e restritiva, dificultando o debate e a compreensão das diversas experiências e identidades existentes. Ao adotar uma postura moralista, foram desconsideradas as múltiplas vivências individuais e coletivas, silenciando aquelas que não se enquadram nos padrões dominantes.

No que diz respeito ao tema, Bento (2011) argumenta que, atualmente, o ambiente escolar tem substituído mais facilmente os discursos religiosos por enfoques médicos, que, por sua vez, legitimam a violência de gênero e a censura relacionadas às normas de masculinidade e feminilidade. Nesse processo, o que outrora era considerado pecaminoso foi ressignificado como anormal. A autora ressalta que esses discursos limitam a identidade do indivíduo, levando-o a não

se sentir pertencente a nenhum espaço. Isso ocorre porque a sociedade reconhece apenas dois gêneros, dois corpos e uma única sexualidade, todas apresentadas como “normais”: o feminino e o masculino, o cisgênero e a heterossexualidade.

A binaridade de gênero e o padrão heteronormativo, como apontado por Bento (2011), são construções que reduzem a diversidade das identidades e experiências humanas, impondo normas rígidas de masculinidade, feminilidade e heterossexualidade. Fausto-Sterling (2000) critica essa visão simplificada, argumentando que o sexo e o gênero são muito mais variados do que as categorias binárias sugerem. Ela propõe uma compreensão biológica mais inclusiva, reconhecendo múltiplas variações corporais que desafiam essa dicotomia. Da mesma forma, Preciado (2008) destaca que o corpo não deve ser visto apenas como uma entidade natural, mas como um espaço político, passível de ser ressignificado além das normas impostas pela heteronormatividade.

Os Estudos Queer são um campo interdisciplinar de pesquisa que emergiu no final do século XX, com foco na desconstrução das normas de gênero e sexualidade (Butler, 2019). Eles desafiam as categorizações binárias, como masculino/feminino e heterossexual/homossexual, e promovem uma compreensão fluida das identidades humanas. Essa abordagem questiona a ideia de que gênero e sexualidade são expressões de uma essência natural ou fixa, enfatizando, ao invés disso, a sua construção por meio de práticas culturais e sociais (Butler, 2019). Tal perspectiva não apenas amplia o entendimento sobre as vivências humanas, mas também oferece ferramentas críticas para repensar espaços sociais, como o ambiente escolar, transformando-os em locais de inclusão e acolhimento para aqueles que não se enquadram nos padrões normativos.

Por sua vez, oferecem uma crítica contundente à ideia de que existe uma forma “natural” ou “normal” de viver o gênero e a sexualidade. Butler (2019) enfatiza que o gênero é performativo, ou seja, ele é construído por práticas sociais e culturais, e não a partir de uma essência fixa. Esse reconhecimento da pluralidade de corpos e identidades desafia as estruturas binárias e abre espaço para a aceitação de experiências que escapam ao padrão normativo. Sob essa ótica, os espaços sociais, especialmente o ambiente escolar, podem ser reimaginados como cenários de inclusão e valorização da diversidade. Em vez de perpetuarem práticas que marginalizam indivíduos que não se enquadram nas normas convencionais de gênero e sexualidade, essas perspectivas incentivam criar um ambiente que acolha e respeite as múltiplas formas de existência e expressão.

Estereótipo de gênero

A linguagem, enquanto sistema de símbolos, exerce um papel fundamental na maneira como as pessoas constroem e interpretam a realidade, tendo os signos e seus significados como

elementos essenciais nesse processo. De acordo com Saussure (1975), o signo linguístico é formado pelo significante - a forma da palavra - e pelo significado - o conceito que essa forma representa -, sendo essa relação arbitrária, ou seja, sem uma ligação natural entre o termo e o objeto a que se refere. Baccega (1998) acrescenta que, ao desenvolver a fala por meio de processos sociais de aprendizagem, o ser humano começa a se relacionar com o mundo principalmente por meio das palavras, as quais carregam tanto conceitos quanto estereótipos. A autora ressalta que a distinção entre “conceito” e “estereótipo” não é totalmente clara; enquanto o conceito é fruto de um processo cognitivo que busca uma compreensão mais apurada, ainda que não puramente objetiva, o estereótipo está mais associado a valores morais e às emoções a ele vinculadas.

A maneira como percebemos e interpretamos a realidade é profundamente influenciada por processos sociais e culturais. Lippmann (1972) destaca que a forma como percebemos a realidade não é neutra; antes, construímos essa percepção a partir de definições influenciadas por estereótipos que reproduzimos no cotidiano. Esses estereótipos criam tipos aceitos, padrões estabelecidos e versões padronizadas da realidade, desempenhando papel importante na maneira como compreendemos o mundo e interagimos socialmente. Ao influenciar nossa visão da sociedade, eles geram percepções pré-concebidas, amplamente disseminadas pela cultura e pelo senso comum. Por isso, a análise crítica desses estereótipos é fundamental para revelar as relações de poder e as normas sociais que influenciam a construção da identidade e das experiências humanas.

O conceito de gênero pode ser entendido como “a soma das características psicossociais consideradas apropriadas para cada grupo sexual” (Unger, 1979, *apud* D’Ammorin, 1997, p. 1-2). Tal definição indica que a identidade de gênero resulta da interação entre estímulos biológicos e sociais. Dessa forma, compreende-se que o gênero ultrapassa o aspecto biológico, constituindo-se como uma construção social complexa que molda comportamentos, papéis e identidades. Essa compreensão amplia o debate sobre as dinâmicas de poder e diversidade, permitindo uma análise crítica das normas e expectativas que influenciam as experiências humanas em diferentes contextos.

Como observam Steines e Libby (1986), a concepção tradicional de gênero é dividida em duas categorias: masculino e feminino. Essa visão binária levanta questionamentos sobre os papéis sociais atribuídos a cada um desses grupos pela sociedade. Uma pesquisa conduzida por Oliveira (2008), que analisou a representação de gênero em livros didáticos, revela que a figura feminina é frequentemente associada à maternidade e às tarefas domésticas. Tal representação

está, de forma implícita, ligada a menores níveis de escolaridade em comparação aos homens, reforçando disparidades educacionais entre os gêneros.

Fora do espaço doméstico, as mulheres frequentemente aparecem em posições subordinadas, ocupando empregos de menor prestígio ou que demandam menos qualificação intelectual. Conforme Oliveira (2008), os homens são majoritariamente representados em cargos burocráticos e de maior relevância. Ademais, a presença feminina em posições de liderança é pouco comum, refletindo a divisão tradicional de papéis, em que o homem é considerado o “chefe da família” e o principal provedor financeiro do lar.

Nesse contexto, Colling (2015) ressalta que:

Novas teorias têm sido empregadas para estabelecer um diálogo entre gênero e educação entendendo que a escola é um lugar de demarcação do feminino e do masculino e estabelecimento das desigualdades de gênero. Se ela foi eficiente em produzir hierarquias e sujeições entre os sexos e os gêneros, pode colaborar na produção de relações igualitárias e democráticas. (Colling, 2015, p. 35).

Assim, entende-se que os estereótipos de gênero são construídos e perpetuados na sociedade por meio de influências culturais e sua disseminação ao longo do tempo. Esses padrões socialmente moldados costumam reforçar preconceitos e contribuir para a intolerância. Dentro desse cenário, a escola, como um espaço social essencial, desempenha um papel importante na promoção da igualdade de gênero. Para que essa igualdade seja efetivada, é fundamental romper com os estereótipos que sustentam as relações hierárquicas entre os gêneros.

Formação Docente e a Abordagem de Corpo, Gênero e Sexualidade

A formação inicial de professores envolve a construção de uma postura crítica e reflexiva capaz de compreender que corpo, gênero e sexualidade perpassam de maneira estrutural as relações escolares. Entende-se que formar professores prepara para desenvolver a capacidade de problematizar a própria prática e reconhecer as dimensões sociais e subjetivas que constituem a docência. Esse movimento torna-se essencial quando se trabalha com temáticas que historicamente sofreram silenciamentos, regulações e interpretações normativas, o que requer do futuro docente sensibilidade, ética e domínio conceitual (Alarcão, 2010).

A compreensão dessas relações também depende de reconhecer que a escola atua como instância reguladora de identidades, produzindo e legitimando normas de gênero e sexualidade. Louro (2020) demonstra que essas normas são constantemente reafirmadas nos discursos e práticas escolares, influenciando tanto comportamentos quanto expectativas sociais sobre alunos e professores. Nesse contexto, a formação docente capacita futuros educadores a identificar

como essas regulações acontecem e a intervir de modo crítico, evitando a reprodução de estereótipos e desigualdades.

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente diante das discussões sobre performatividade. Butler (2019) argumenta que gênero é construído por meio de repetições normativas, o que implica que professores e estudantes vivenciam essas normas cotidianamente, mesmo quando não se discutem explicitamente temas relacionados à sexualidade. Quando o docente compreende que essas identidades são produzidas socialmente, amplia sua capacidade de reconhecer violências simbólicas, práticas discriminatórias e processos de exclusão que ocorrem na escola, fortalecendo sua atuação pedagógica.

Além disso, a formação precisa contemplar a análise dos dispositivos que regulam desejos, corpos e comportamentos. Agnoletto e Padoin (2012) reforçam que corpo, gênero e sexualidade não pertencem apenas a disciplinas específicas, mas perpassam toda a prática educativa. Contextualizar essas discussões na formação inicial, portanto, não é apenas uma demanda pedagógica, mas um compromisso ético com a construção de ambientes escolares mais inclusivos, conscientes e democraticamente orientados.

Metodologia

Esta pesquisa em educação adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre corpo, gênero e sexualidade. Conforme Flick (2009, p. 14), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como “um percurso que vai da teoria ao texto e, em seguida, do texto de volta à teoria”. Na condição de pesquisadores, fundamentamo-nos em bases teóricas e realizamos levantamento bibliográfico para incorporar conceitos e teorias que subsidiem a análise. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica consiste na utilização de referências teóricas previamente analisadas e publicadas por outros autores, presentes em livros, artigos científicos e recursos disponíveis na internet.

A pesquisa foi conduzida com base nos princípios da investigação-ação crítica e emancipatória propostos por Carr e Kemmis (1988), visando identificar e refletir sobre as concepções de licenciandos em Ciências Biológicas acerca dos temas corpo, gênero e sexualidade. Com esse enfoque, foram analisadas as percepções dos estudantes de um curso de Ciências Biológicas por meio de um questionário aplicado na plataforma Google Forms. O instrumento continha três perguntas abertas, as quais abordaram as temáticas previamente definidas (Gênero e Sexualidade), organizadas da seguinte forma: 1) O que é sexualidade?; 2) O que é gênero?; 3) Existe diferença entre gênero e sexualidade? Explique.

A amostra da pesquisa foi composta por 16 licenciandos do segundo semestre do curso, na disciplina Prática enquanto Componente Curricular II (PeCC II). Para garantir a autoria dos

dados e, simultaneamente, preservar o sigilo e anonimato dos participantes, os estudantes foram identificados com códigos alfanuméricos de “L1” a “L16”. Esta pesquisa observou os princípios éticos estabelecidos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando que todos os participantes tenham concordado de forma livre, esclarecida e voluntária. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética, sob o número de parecer 7.461.379. Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, garantindo seu direito de decidir voluntariamente pela participação, assim como a preservação do anonimato e confidencialidade dos dados.

A análise dos dados foi conduzida com base na Análise Temática de Conteúdo, conforme Lüdke e André (1986), que envolve as seguintes etapas: i) identificação da unidade de contexto, que consiste em avaliar o ambiente no qual uma determinada unidade ocorre, sendo fundamental compreender o contexto que a delimita; ii) análise por meio de registros, contemplando categorias como fonte de informação, temas abordados, local e momento da ocorrência; e iii) elaboração de categorias ou tipologias fundamentadas no referencial teórico desta pesquisa. As categorias foram definidas indutivamente, emergindo durante o processo de análise.

Inspirados nos estudos de Curado (2019), três dimensões principais da sexualidade humana foram consideradas para avaliação: o aspecto biológico, relacionado ao prazer físico e à reprodução; o aspecto social, que envolve as regras e as formas pelas quais o sexo biológico é manifestado; e o aspecto subjetivo, ligado ao conhecimento individual e coletivo sobre a sexualidade e a atração. Esses três elementos compõem um amplo processo de organização da sexualidade humana e foram adotados como categorias analíticas neste estudo.

Análise dos dados coletados

Conceito de Sexualidade

A sexualidade é um elemento central da identidade humana, compreendendo dimensões biológicas, psicológicas, culturais e sociais. Segundo Fausto-Sterling (2019), os aspectos biológicos da sexualidade são frequentemente simplificados por narrativas tradicionais, ignorando a complexidade do desenvolvimento humano. A autora enfatiza que a interação entre fatores genéticos, hormonais e ambientais desempenha um papel crucial na construção da sexualidade, desafiando visões essencialistas. Essa abordagem multidimensional permite compreender como as normas culturais e políticas influenciam a forma como os indivíduos expressam seus desejos, orientações e identidades sexuais. Nesse contexto, a sexualidade não é apenas uma característica

individual, mas um fenômeno social que reflete as dinâmicas de poder e os processos de inclusão ou exclusão.

Por sua vez, Plummer (2021) propõe uma análise sociológica da sexualidade que destaca a importância das narrativas individuais e coletivas na formação de identidades sexuais. O autor argumenta que a sexualidade é continuamente negociada e reinterpretada em função de mudanças sociais, como os avanços dos movimentos LGBTQIA+ e a crescente visibilidade de questões de gênero. Essa perspectiva contemporânea reconhece que a sexualidade é vivida de maneira diversa e interseccional, sendo influenciada por fatores como etnia, classe e religião. Além disso, a educação sexual inclusiva é apontada como um meio essencial para promover a conscientização e o respeito à diversidade, contribuindo para a redução de preconceitos e desigualdades relacionadas à sexualidade. A partir destas considerações e das respostas dos licenciandos, foi possível compreender as concepções de sexualidade expressas na Tabela 1.

Tabela 1 - Concepções sobre sexualidade

Categorias	Unidades de Contexto	Licenciandos	Total
Biológico	Satisfação Sexual	L1, L2, L3, L4, L5, L7, L10, L12, L14	9
	Necessidade Básica	L9	1
Social	Identidade	L3, L15	2
	Comportamento	L4, L6, L8, L11	4
	Personalidade	L9	1
	Orientação de Sexual	L13, L14, L16	3
Subjetivo	Afetividade	L7, L14	2

Fonte: Autor, 2025.

A partir da Tabela 1, é possível identificar que as categorias Biológico e Social possuem a maioria das respostas dos licenciandos. Na categoria Biológico, destacam-se duas unidades de contexto: satisfação sexual e necessidade, sendo a primeira a mais recorrente, mencionada por nove licenciandos. No contexto social, foram identificadas quatro unidades: identidade, comportamento, personalidade e orientação sexual, totalizando dez respostas, evidenciando uma percepção ampliada sobre a sexualidade para além de um viés meramente biológico. Além disso,

a categoria Subjetivo foi identificada uma vez na unidade de contexto afetividade, indicando um aspecto emocional na percepção da sexualidade.

A alta incidência da satisfação sexual como resposta demonstra que muitos licenciandos ainda associam a sexualidade a um viés fisiológico e reprodutivo. Essa concepção pode estar relacionada à educação sexual tradicional, que muitas vezes prioriza aspectos biológicos e ignora dimensões sociais e afetivas. No entanto, é importante ressaltar que a sexualidade não se limita apenas ao desejo e à reprodução, mas também está profundamente conectada à identidade e às experiências individuais, como argumentam Louro (2020) e Butler (2019).

Por outro lado, a categoria Social, que engloba identidade, comportamento, personalidade e orientação sexual, reflete uma compreensão mais ampla do tema. A identidade foi mencionada por dois licenciandos, o que pode indicar uma crescente conscientização sobre a diversidade de expressões de gênero e orientação. A presença de quatro licenciandos citando comportamento reforça a ideia de que a sexualidade não é estática, mas sim influenciada por normas sociais e experiências individuais, conforme discutido por Foucault (2018).

A orientação sexual, mencionada por três licenciandos, revela a importância de compreender a sexualidade como um espectro, em que múltiplas possibilidades existem e devem ser respeitadas. Isso se alinha com as discussões contemporâneas sobre a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas, que considerem as múltiplas formas de vivenciar a sexualidade e promovam um ambiente escolar acolhedor. Butler (2019) destaca que a sexualidade e o gênero são construções sociais que refletem as dinâmicas de poder existentes na sociedade, o que enfatiza a relevância desse tema no debate educacional.

A afetividade, presente na categoria Subjetivo e mencionada por dois licenciandos, reforça a noção de que a sexualidade também está ligada às emoções e relações interpessoais. Para Bock, Furtado e Teixeira (2021), essa dimensão afetiva é essencial para o desenvolvimento humano e deve ser considerada no ensino da sexualidade, permitindo que os estudantes compreendam suas experiências de maneira mais integrada e respeitosa.

Além disso, é importante ressaltar que a forma como a sexualidade é tratada no ambiente escolar influencia a formação dos estudantes. Freire (2020) enfatiza a necessidade de um diálogo aberto e reflexivo sobre questões de sexualidade, promovendo um ensino que respeite a diversidade e combata preconceitos. Dessa forma, a educação sexual deve ir além da prevenção de doenças e gravidez indesejada, incluindo discussões sobre direitos, respeito e autonomia.

Os resultados analisados sugerem que a compreensão da sexualidade ainda é fortemente influenciada por aspectos biológicos e sociais, mas com espaço crescente para dimensões subjetivas. Isso reforça a importância de uma abordagem educacional mais ampla e inclusiva, que

considere a sexualidade em sua complexidade, conforme apontam autores contemporâneos da área. O debate sobre a sexualidade na formação docente deve, portanto, integrar conhecimentos biológicos, sociais e subjetivos, promovendo uma visão mais plural e respeitosa sobre o tema.

Conceito de Gênero

O conceito de gênero, nas últimas décadas, passou por profundas transformações teóricas que deslocaram sua compreensão de um atributo natural e fixo para uma construção histórica e social. Scott (1995) define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, destacando que o gênero não é somente uma categoria analítica, mas um modo de significar as relações de poder. Essa perspectiva rompe com as concepções essencialistas que associam diretamente gênero ao sexo biológico, introduzindo a ideia de que o que entendemos por “masculino” e “feminino” é culturalmente produzido.

De forma complementar, Butler (2019) apresenta uma abordagem performativa do gênero. Para a autora, o gênero não é nada que se “é”, mas algo que se “faz” repetidamente, por meio de atos, gestos e discursos. Esse desempenho reitera normas sociais que delimitam as possibilidades de existência dos sujeitos. Assim, o gênero não é uma identidade estável, mas um efeito de práticas discursivas contínuas que regulam os corpos e subjetividades. Essa noção permite compreender que o sistema de gênero impõe papéis e expectativas que moldam o modo como as pessoas vivem e expressam suas identidades.

Compreender o gênero como construção social é fundamental para analisar criticamente os processos educacionais. A escola, enquanto espaço formativo, não está imune às normatizações de gênero, pois ela reproduz padrões, mas também pode desafiar e transformar essas normas (Louro 2020). Isso exige uma postura crítica por parte dos futuros docentes, capazes de identificar e problematizar discursos e práticas que reforçam desigualdades de gênero.

Tabela 2 - Concepções sobre gênero

Categorias	Unidade de Contexto	Licenciandos	Total
Biológico	Opção Sexual	L1.	1
	Sexo	L9.	1

	Difere Homem e Mulher	L4, L5, L6, L7, L9, L14.	6
	Sexo Biológico	L8, L10, L11, L12, L15, L16.	6
Subjetivo	Auto Identidade	L1, L2, L4, L5, L8, L12, L13.	7
Social	Papeis Sociais	L10.	1

Fonte: Autor, 2025.

A categoria Biológico é a mais recorrente na Tabela 2, o que indica que uma parte significativa dos licenciandos ainda associa o conceito de gênero a aspectos relacionados ao sexo biológico. Dentro dessa categoria, observa-se que o conceito de sexo biológico foi mencionado por seis licenciandos (L8, L10, L11, L12, L15, L16), e outras unidades, como diferença entre homem e mulher (L4, L5, L6, L7, L9, L14) e opção sexual (L1), também são abordadas. Tais respostas demonstram uma visão mais tradicional, que tende a considerar o gênero como algo fixo e diretamente relacionado ao sexo biológico, conforme as normas binárias de homem e mulher. Isso reflete, provavelmente, uma educação sexual que privilegia a diferenciação entre os sexos essencialista mente, sem espaço para problematizar as construções sociais e culturais do gênero.

A categoria Subjetivo, associada à autoidentidade e mencionada por sete licenciandos (L1, L2, L4, L5, L8, L12, L13), indica um movimento crescente de reconhecimento da identidade de gênero como um processo subjetivo e pessoal. Para esses participantes, o gênero não é algo imposto externamente, mas construído individualmente. Essa noção desafia a ideia de que o gênero é uma característica biológica e imutável, aproximando-se das concepções contemporâneas de gênero como algo fluido e performativo (Butler, 2019).

A categoria Social, com a unidade de papéis sociais (L10), também revela uma percepção do gênero como uma construção social. Assim, a inclusão dessa categoria sugere que, para alguns licenciandos, o gênero não é somente uma questão individual ou biológica, mas sim uma construção social que impõe normas e expectativas sobre os comportamentos e papéis dos indivíduos na sociedade. Essa percepção está em consonância com as abordagens teóricas de Scott (1995) e Louro (2020), que discutem o gênero como um sistema de significação que atravessa e organiza as relações sociais, delimitando papéis específicos para homens e mulheres, muitas vezes de maneira desigual.

Embora a categoria Biológico ainda domine nas respostas, a presença das categorias Subjetivo e Social indica um movimento para uma compreensão mais ampla e crítica do conceito

de gênero. Esses dados sugerem que, ao longo da formação docente, é necessário ampliar a reflexão sobre o gênero, desafiando a visão essencialista e promovendo uma educação que reconheça a diversidade e a complexidade das identidades de gênero. A incorporação de teorias como as de Butler (2019) sobre performatividade e as contribuições de Scott (1995) sobre gênero como uma construção social são fundamentais para esse processo.

O movimento de transformação nas concepções de gênero, como evidenciado na análise da Tabela 2, reflete uma tentativa de conciliar diferentes dimensões do conceito, entre elas o biológico, o subjetivo e o social. A predominância das respostas associadas ao sexo biológico e à diferença entre homem e mulher denota que ainda existe uma resistência significativa às abordagens mais contemporâneas que desafiam as normas binárias tradicionais de gênero. A explicação tradicional, que entende o gênero como um reflexo direto da biologia, é fortemente enraizada nas concepções educacionais e nas representações culturais que insistem na dicotomia homem/mulher. Isso evidencia a importância de um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas, que devem ser repensadas para desconstruir estereótipos e expandir a compreensão de gênero nas escolas. No entanto, ao mesmo tempo, a crescente menção à categoria subjetiva, com foco na autoidentidade, sugere que existe um espaço para a evolução das ideias, no qual a percepção da identidade de gênero como algo fluido e autodefinida está ganhando mais relevância entre os licenciandos. Esse movimento é apoiado por autores como Butler (2019), que argumentam que o gênero não é fixo, mas sim uma construção que pode ser renegociada em contextos diversos, reforçando a importância de abordagens mais inclusivas nas escolas.

Essa mudança de perspectiva é um reflexo das influências dos movimentos sociais contemporâneos, como o movimento LGBTQIA+ e as discussões sobre gênero na mídia e na academia. Esses movimentos têm sido fundamentais para revisitar a ideia de que o gênero não é somente um papel imposto pela sociedade, mas uma construção social e histórica que pode ser vivida de múltiplas formas. Conforme discutem Butler (2019) e Louro (2020), o gênero é continuamente produzido nas interações sociais e culturais, sendo moldado por discursos e práticas que podem ser questionados e transformados. A presença da categoria social, com a referência a papéis sociais, reforça a compreensão de que as normas de gênero não são universais nem imutáveis, mas contextuais e dependentes de fatores sociais, culturais e históricos.

Nesse sentido, a educação se torna um campo crucial para a desconstrução das normas rígidas de gênero, promovendo uma abordagem mais inclusiva e plural, que respeite e valide as diferentes identidades de gênero. O desafio para os licenciandos, como futuros educadores, é internalizar e aplicar essa nova perspectiva nas práticas pedagógicas, criando ambientes de ensino que possibilitem a reflexão e a conscientização sobre o gênero em sua complexidade e

diversidade. Segundo Louro (2020), a educação deve ser um espaço que não somente desmonte estereótipos, mas que também incentive a autonomia dos sujeitos na construção de suas próprias identidades de gênero, desafiando as normas hegemonicamente estabelecidas.

Diferenciando Gênero e Sexualidade

Compreender as diferenças entre gênero e sexualidade, Colling (2015) aponta que a distinção entre esses termos serve principalmente a um propósito didático, pois na prática cotidiana nossos gêneros estão sempre sexualizados e nossos sexos, generificados. No entanto, isso não implica que gênero, sexo e sexualidade sejam sinônimos ou que sejam exatamente a mesma coisa (Colling, 2015).

Assim, entende-se que gênero e sexualidade são conceitos distintos, com significados próprios, mas que se complementam. Conforme Goellner, Guimarães e Macedo (2011), o gênero é uma construção social do sexo, o que implica que o corpo é “generificado”, pois nele se inscrevem as marcas do gênero. Portanto, aquilo que caracteriza um corpo como masculino ou feminino não é algo natural, mas resultado de uma construção social, sendo assim, passível de transformação.

O Dicionário Scottini (2009, p. 496) define sexualidade como “o conjunto de funções físicas e psíquicas do sexo”. Agnoletto e Padoin (2012), por sua vez, ressaltam que a sexualidade não se limita aos conceitos de sexo e reprodução. Heilborn (1997, *apud* Courado, 2019) acrescenta que a sexualidade é um termo polissêmico, aberto a múltiplos sentidos que variam conforme o contexto social e cultural.

A análise das respostas dos licenciandos revelou que, embora todos tenham conseguido responder às questões sobre gênero e sexualidade, muitos ainda mantêm concepções biologicistas e binárias, principalmente em relação ao gênero. Os licenciandos (L8, L10, L11, L12, L15, L16) associaram gênero diretamente ao sexo biológico, reforçando a visão tradicional de masculino e feminino como categorias fixas. Por outro lado, a sexualidade foi compreendida de maneira um pouco mais ampla, incluindo dimensões sociais e subjetivas (L3, L4, L6, L7, L8, L11, L13, L14, L15, L16), embora ainda predominasse a visão centrada na satisfação sexual e aspectos fisiológicos.

Esse predomínio de concepções restritas indica a influência de uma educação que prioriza o biológico e negligencia a complexidade das identidades e expressões humanas. Como argumentam os autores Butler (2019) e Louro (2020), é fundamental reconhecer o gênero como um processo performativo e a sexualidade como uma construção multifacetada, permeada por relações de poder e contextos sociais.

O desafio para a formação docente está em promover uma reflexão crítica capaz de desconstruir estereótipos e ampliar a compreensão sobre as diversidades de gênero e sexualidade. Isso implica incorporar perspectivas teóricas contemporâneas que valorizem a pluralidade das identidades e incentivem ambientes escolares inclusivos e acolhedores. Em síntese, apesar da capacidade dos licenciandos de identificar conceitos básicos, ainda é necessário fortalecer a compreensão crítica sobre gênero e sexualidade na formação inicial, para que possam atuar de forma mais consciente e transformadora no ambiente educacional.

Assim como o gênero, a sexualidade, conforme a Organização Mundial da Saúde (2020, p. 15), “é vivida e expressa por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos”. Compreende-se que a sexualidade se desenvolve ao longo da vida, estando presente desde o nascimento. Considerando que ambos os conceitos são construções sociais e fazem parte da formação dos sujeitos, alinhamos com o que afirmam Maior Mariana e Maior Silvia (2018), ao destacar que, embora muitas vezes não sejam discutidos abertamente no ambiente escolar por serem vistos como temas indesejados, gênero e sexualidade estão presentes, ainda que de forma implícita, na vivência dos sujeitos.

Importância das temáticas corpo, gênero e sexualidade na formação inicial de professores

A formação inicial de professores constitui um espaço privilegiado para a construção de saberes que ultrapassem os limites do conteúdo disciplinar, incluindo reflexões sobre temas sensíveis, porém indispensáveis, como corpo, gênero e sexualidade (Colling, 2015). Estas dimensões, por estarem imbricadas nas relações sociais e educacionais, exigem uma abordagem crítica e integrada nos cursos de licenciatura. Louro (2020), a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas também um locus de construção de identidades, onde os discursos sobre o que é ser homem, mulher, heterossexual ou homossexual são reproduzidos e, por vezes, naturalizados. Assim, é fundamental que os futuros docentes estejam preparados para reconhecer e intervir nessas dinâmicas, promovendo uma educação pautada no respeito à diversidade e na desconstrução de estereótipos.

Agnoletto e Padoin (2012) defendem que a sexualidade, o corpo e o gênero não são conteúdos exclusivos de disciplinas específicas, mas atravessam a prática pedagógica em múltiplas dimensões. Assim, a ausência ou o tratamento inadequado dessas temáticas na formação inicial contribui para o despreparo dos professores frente aos desafios reais da sala de aula, perpetuando o silêncio, o desconforto e a reprodução de preconceitos. Para Colling (2015), a escola tem o potencial tanto de reforçar hierarquias quanto de construir relações igualitárias entre os sujeitos,

sendo a formação docente o ponto de partida para essa transformação. Inserir essas discussões no currículo, portanto, não é somente uma necessidade ética, mas também pedagógica.

Muitos licenciandos chegam ao ensino superior com concepções alicerçadas em visões essencialistas e normatizadoras, torna-se urgente promover espaços de formação que permitam o debate aberto e fundamentado sobre esses temas. Segundo Foucault (1997), a sexualidade é um dispositivo de poder que atravessa os corpos e os saberes, sendo sua compreensão essencial para desnaturalizar práticas pedagógicas excludentes. A partir dessa perspectiva, o diálogo crítico possibilita aos futuros professores/as reconhecerem os efeitos da heteronormatividade no ambiente escolar e repensar suas práticas, ampliando seu repertório para mediar conflitos, acolher a diversidade e promover uma educação libertadora³, como propõe Freire (2020).

Compreender as percepções dos/as licenciandos/as sobre a importância das temáticas corpo, gênero e sexualidade permite avaliar o impacto que essas discussões têm em sua formação. A seguir, apresenta-se a Tabela 3, que sintetiza as respostas de dezesseis licenciandos/as sobre a relevância dessas temáticas em sua trajetória formativa. As categorias biológica, subjetiva e social foram utilizadas como referência analítica, possibilitando observar como esses futuros professores articulam conhecimento, experiências, afetos e posturas frente aos desafios da educação contemporânea.

Tabela 3 - Importância das temáticas corpo, gênero e sexualidade na formação inicial de professores

Categorias	Unidade de Contexto	Licenciandos	Total
Biológico	Conhecimento	L11, L15	2
	Diálogo	L1, L3, L5, L8, L13, L16	6
Subjetivo	Desenvolvimento do Aluno	L10	1
	Constrangimento	L1	1
Social	Diminuindo o Desrespeito	L14, L15	2
	Preparar os Futuros Professores	L7, L13, L14, L15	4

³ Educação Libertadora, segundo Paulo Freire, é um processo dialógico que promove a consciência crítica e a autonomia dos educandos para transformar a realidade social.

Evitar Abusos	L8	1
Orientação Sexual	L14	1
Mediar Conflitos	L1, L2, L4, L6, L13, L15, L16	7
Tabu	L5, L13, L16	3
Normalizado	L5	1
Não respondido	L9, L12	2

Fonte: Autora, 2025.

As respostas dos/as licenciandos/as quanto à importância das temáticas corpo, gênero e sexualidade na formação inicial evidencia diferentes níveis de compreensão e aprofundamento conceitual. Embora a maioria das unidades de contexto identificadas se enquadre nas categorias subjetiva e social, ainda é possível observar a permanência de compreensões centradas na dimensão biológica. Termos como “conhecimento” e “orientação sexual”, por exemplo, indicam que alguns licenciandos ainda compreendem essas temáticas sob uma ótica informativa e técnica, revelando a persistência de uma abordagem tradicional e descontextualizada.

Esse predomínio do viés biológico, embora minoritário, reflete a herança de uma formação que privilegiou o aspecto anatômico-reprodutivo em detrimento das dimensões afetivas, relacionais e políticas. Furlani (2009) lembra que uma educação sexual efetiva exige mais do que a transmissão de informações: requer escuta, empatia e um olhar crítico sobre as normas que regulam corpos e afetos.

Ao mesmo tempo, é possível identificar um movimento importante de ressignificação conceitual entre os licenciandos, especialmente na valorização de aspectos subjetivos como o diálogo, o constrangimento e o desenvolvimento pessoal. Na categoria social da Tabela 3, destaca-se com relevância a unidade de contexto “mediar conflitos”, mencionada por L1, L2, L4, L6, L13, L15 e L16. Esse dado revela que os licenciandos reconhecem que as temáticas corpo, gênero e sexualidade vão além da teoria, sendo essencial para lidar com situações reais de tensão e preconceito no ambiente escolar. A valorização da mediação de conflitos nesse contexto indica um movimento de conscientização quanto ao papel ativo do educador na construção de relações mais justas e inclusivas.

Na mesma perspectiva, percebe-se um movimento de ressignificação entre os licenciandos, expresso na valorização do diálogo, do desenvolvimento pessoal e da mediação de

conflitos. A unidade “mediar conflitos”, presente em sete respostas, demonstra que os futuros professores reconhecem a necessidade de lidar com situações reais de tensão e preconceito no ambiente escolar. Essa valorização do diálogo e da escuta ativa aproxima-se da pedagogia do diálogo proposta por Freire (2020), na qual o educador atua como sujeito que escuta, interpreta e constrói sentido coletivamente com seus alunos. Curado (2019), Veiga e Pedro (2019) e Goellner (2019) reforçam que tratar dessas temáticas exige sensibilidade, escuta e postura crítica frente às normatividades hegemônicas. A mediação, nesse contexto, não se resume à resolução imediata de conflitos, mas à criação de espaços de fala e escuta que valorizem a diversidade e promovam uma educação democrática.

Do ponto de vista social, unidade de contexto como “tabu”, “evitar abusos” e “preparar os futuros professores” apontam para uma consciência crescente sobre as responsabilidades da escola frente às questões de gênero e sexualidade. Como argumenta Colling (2015), se a escola tem sido um espaço de reforço das desigualdades de gênero, ela também pode se tornar um campo fértil para sua desconstrução. Nesse sentido, as respostas analisadas indicam que, apesar de existirem ainda concepções conservadoras, há abertura para abordagens mais críticas e inclusivas, que foram identificadas na maioria das unidades de contexto, que desafiem os limites da normatividade e da heteronormatividade. Porém, ainda entre os licenciandos desta pesquisa houveram dois (L9 e L12) que não responderam esta questão, marcando um silenciamento ou uma falta de entendimento sobre a importância da educação sexual na formação inicial de professores.

Diante desse cenário, é fundamental que a formação inicial promova um deslocamento teórico e metodológico que permita aos licenciandos refletirem sobre suas próprias concepções e desenvolverem práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade dos sujeitos. Isso implica assumir que corpo, gênero e sexualidade são atravessados por marcadores sociais como classe, etnia, religião e geração, conforme apontam autores como Bento (2011) e Fausto-Sterling (2019). Essa abordagem interseccional, ainda pouco presente nas respostas dos licenciandos, precisa ser incorporada intencionalmente no currículo da formação inicial, de modo a preparar professores/as mais sensíveis às realidades dos seus estudantes.

Considerações Finais

A análise das concepções dos licenciandos em Ciências Biológicas revelou que, embora ainda predomine uma visão biologicista sobre corpo, gênero e sexualidade, há indícios de abertura para dimensões sociais e subjetivas. As respostas evidenciaram que muitos estudantes começam a compreender esses conceitos para além de estruturas anatômicas, reconhecendo-os

como construções fundamentadas por normas culturais e relações de poder. Esse movimento sinaliza a importância de uma formação inicial que amplie as discussões e desconstrua estereótipos historicamente naturalizados no ensino de Ciências e Biologia.

A presença de categorias relacionadas ao diálogo, à afetividade e à mediação de conflitos demonstra que os licenciandos reconhecem a relevância dessas temáticas para além do conteúdo teórico, aproximando-as da prática pedagógica cotidiana. Isso reforça a necessidade de inserir, de forma intencional, debates sobre corpo, gênero e sexualidade nos currículos de formação docente, permitindo que os futuros professores desenvolvam competências para lidar com situações de preconceito, exclusão e diversidade no ambiente escolar. Dessa forma, a pesquisa também aponta para a urgência de abordagens interdisciplinares e críticas que integrem as dimensões biológica, social e subjetiva da sexualidade e do gênero. Incorporar essas perspectivas na formação inicial contribui para uma educação que reconheça a pluralidade das identidades e promova práticas pedagógicas mais inclusivas.

Nesse contexto, a formação inicial de professores assume papel estratégico para a construção de uma escola que valorize a diversidade e combata desigualdades. Ao promover espaços de escuta e diálogo, o ensino de Ciências e Biologia pode ir além da reprodução de conteúdos técnicos, tornando-se uma ferramenta de transformação social. Assim, trabalhar corpo, gênero e sexualidade na formação docente é não apenas uma necessidade acadêmica, mas também um compromisso ético com uma educação democrática e humanizadora.

Conclui-se que, para além dos desafios, há um caminho promissor para ressignificar as concepções de corpo, gênero e sexualidade na formação docente. Investir em práticas reflexivas, interseccionais e críticas possibilita preparar futuros educadores capazes de construir ambientes escolares mais equitativos e acolhedores. Essa transformação depende de currículos que reconheçam a centralidade dessas temáticas na constituição dos sujeitos e no enfrentamento das desigualdades que ainda persistem no espaço educativo.

Referências

- AGNOLETTI, R.; PADOIN, M. J. Formação inicial de professores e a formação de educadores sexuais. In: MEGLHIORATTI, F. A; OLIVEIRA, A. L; FERRAZ, D. F. (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores no ensino de ciências**. Cascável: Edunioeste, 2012.
- ALARCAO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BACCEGA, M. A. **Comunicação e linguagem: discursos e ciência**. São Paulo: Moderna, 1998. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/000988441>> Acesso em: 21 jul. 2025.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2025.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARR, W; KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza:** la investigación-acción em la formación del profesorado. Tradução de: J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

COLLING, A. M. **Gênero e educação:** perspectivas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, M. A. **Sexualidade e sociedade:** uma abordagem crítica. 1. ed. São Paulo: Editora Humanitas, 2019.

CURADO, J. C. Sexualidade. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. **Dicionário crítico de gênero.** Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 669-672.

D'AMORIM, M. A. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 3, p. 121-134, dez. 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 26 ago. 2025.

FAUSTO-STERLING, A. **Sex/gender:** Biology in a social world. 2. ed. New York: Routledge, 2019.

FAUSTO-STERLING, A. **Sexing the body:** gender politics and the construction of sexuality. New York: Basic Books, 2000.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURLANI, J. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: SANTOS, D B C; ARAUJO, D C (orgs.). **Sexualidade.** Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, p. 37-48, 2009.

FONSECA, J. C. **Pesquisa bibliográfica:** fundamentos e métodos. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2025.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade:** a vontade de saber. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOELLNER, S. V. Corpo. In: COLLING, A. M; TEDESCHI, L. A. **Dicionário crítico de gênero.** Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p.141-144.

GOELLNER, S. V; GUIMARÃES, A. R; MACEDO, C. G. Corpos, gêneros, sexualidades e

relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. *In*: GUIMARÃES, A. R. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 3. ed. 2011. cap. 1, p. 13-27.

GOMES, A. C; SILVA, R. O. **Diversidade e educação: estratégias para um ensino inclusivo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Educação Plural, 2021.

HEILBORN, M. L. Corpo, Sexualidade e Gênero. *In*: DORA, D. D. (org.). **Feminino Masculino - igualdade e diferença na justiça**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997, p. 47-57.

MAIOR, M. M. S; MAIOR, S. M. S. Ações Pedagógicas e Relações de Gênero na Escola: pesquisa e intervenção com estudantes do Ensino Médio do IFRJ. *In*: TORRES, A.; COSTA, D.; CUNHA, J. M. (org.). **Estudos de Gênero: Diversidade de Olhares num Mundo Global**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas 3 Ed , 2018, p. 95-115.

Organização Mundial da Saúde. **Saúde sexual, direitos humanos e a lei** [e-book] Tradução do projeto interinstitucional entre UFRGS, IFRGS, UFP. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

OLIVEIRA, S. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira**. *In*: UNICAMP. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), 2008. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100006>> Acesso em 29 de jul. 2025.

LACERDA, A. L. P. Gênero e infância: o recreio e práticas corporais (toque)na construção de identidades. *In*: GONÇALVES, A. O. G. *et al.* **Gênero, Sexualidade e Corpo**. 2 Ed, 2014. cap. Parte 2, p. 115 - 130.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LIPPMANN, W. Estereótipos. *In*: STEINBERG, C. S. (org.). **Meio de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 151. Tradução de Otávio Mendes.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

PEREIRA, J. M; MONTEIRO, C. H. **Formação docente e sexualidade: reflexões e práticas pedagógicas inclusivas**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Saber Coletivo, 2020.

PLUMMER, K. **Sexualities: personal lives and social worlds**. 3. ed. Cambridge: Polity Press, 2021.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual**. 1. ed. Madrid: Editorial Opera Prima, 2008.

SANTOS, J. P. **Sexualidade como construção social: relações de poder e normas culturais**. v. 3, Porto Alegre: Editora Contexto, 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SCOTTINI, A. S. (org.). **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau: Todolivre Editora, 2009.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

SILVA, R. C. P; NETO, J. M. Formação de professores e educadores para a abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 185–197, 2006.

STEINES, M; LIBBY, R. **Gender and society**: a sociological perspective. New York: Harper & Row, 1986. Disponível em:
<<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b4abe4f3c756ce3fcb3631070e8895e98773861f>> Acesso em: 21 jul. 2025.

TRIVELATO, S. L. F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? *In*: MARANDINO, Martha; SELLES, S. E; FERREIRA, M. S; AMORIM, A. C. R. (Orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimento e valores em disputa**. 4. ed. Niterói: EdUFF, 2005. p. 121-130.

VEIGA, A. M; PEDRO, J. M. Gênero. *In*: COLLING, A. M; TEDESCHI, L. A. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 330-333.