

NA MIRA, O CORPO: GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

IN THE CROSSHAIRS, THE BODY: GENDER AND SEXUALITY IN SCIENCE EDUCATION

EL CUERPO EN EL PUNTO DE MIRA: GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS

Jhonatan Wendell Tavares Ferreira*

Kelly Almeida de Oliveira**

Waldênia Leão de Carvalho***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender os desafios enfrentados por professoras/es de Ciências ao abordar temas como gênero, corpo e sexualidade em escolas militarizadas. Partimos da compreensão de que essas instituições, atravessadas por uma lógica normativa e disciplinar, tensionam os processos pedagógicos, especialmente quando se trata da abordagem de conteúdos que mobilizam as diferenças, a autonomia dos corpos e os direitos humanos. A pesquisa ancora-se nos estudos de autoras/es como: Butler (2002 a, b; 2004; 2018), Foucault (1987; 1979; 2008), Louro (1997; 2000) e Connell; Pearse (2015). O estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas, tendo como método de análise de dados a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2007; 2016), a partir da entrevista realizada com duas professoras de Ciências atuantes em uma escola militarizada do estado do Maranhão. A análise permitiu evidenciar o silenciamento institucionalizado sobre as temáticas de gênero e sexualidade, a (auto)censura docente diante da vigilância pedagógica e a ausência de formação continuada que contemple perspectivas críticas e interseccionais. Concluímos que os desafios enfrentados não se limitam a barreiras pedagógicas, mas se inscrevem em disputas políticas e epistemológicas, que negam às Ciências o papel de instrumento de emancipação e de construção de pessoas críticas. Diante disso, torna-se urgente tensionar e fortalecer práticas docentes que enfrentem as lógicas normativas e excludentes que operam nesses espaços.

Palavras-chave: Corpo e Disciplina. Educação em Ciências. Gênero e Sexualidade. Escolas Militarizadas.

* Doutorando em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE). São Luís, Maranhão, Brasil. jhon_jhonys@otmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5754-7666>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5782055032870161>.

** Doutora em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC/UFMT. Atualmente é Professora Adjunta – Nível 2 da UFMA em Codó e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE); Codó, Maranhão, Brasil. ka.oliveira@ufma.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9397-3607>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665636259576060>.

*** Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE). Recife, Pernambuco, Brasil. waldenia.leao@upe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4477-5353>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5138329340601355>.



ABSTRACT

The aim of this article is to understand the challenges faced by science teachers when dealing with topics such as gender, the body and sexuality in militarized schools. We start from the understanding that these institutions, crossed by a normative and disciplinary logic, put a strain on pedagogical processes, especially when it comes to addressing content that mobilizes differences, the autonomy of bodies and human rights. The research is anchored in the studies of authors such as Butler (2002 a, b; 2004; 2018), Foucault (1987; 1979; 2008), Louro (1997; 2000), Connell; Pearce, (2015) and others. The study falls within the field of qualitative research, using the methodological framework of Textual Discourse Analysis (TDA) (Moraes; Galiuzzi, 2007; 2016), based on interviews with two science teachers working in a militarized school in the state of Maranhão. The analysis highlighted the institutionalized silencing of gender and sexuality issues, teacher (self)censorship in the face of pedagogical surveillance and the lack of continuing education that includes critical and intersectional perspectives. We conclude that the challenges faced are not limited to pedagogical barriers, but are part of political and epistemological disputes that deny the sciences the role of an instrument of emancipation and the construction of critical people. In view of this, there is an urgent need to stress and strengthen teaching practices that confront the normative and exclusionary logics that operate in these spaces.

Keywords: Body and Discipline. Science Education. Gender and Sexuality. Militarized Schools.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es comprender los desafíos que enfrentan los profesores de ciencias al abordar temas como género, cuerpo y sexualidad en escuelas militarizadas. Partimos del entendimiento de que estas instituciones, atravesadas por una lógica normativa y disciplinaria, ponen en tensión los procesos pedagógicos, especialmente cuando se trata de abordar contenidos que movilizan las diferencias, la autonomía de los cuerpos y los derechos humanos. La investigación se ancla en los estudios de autores como Butler (2002 a, b; 2004; 2018), Foucault (1987; 1979; 2008), Louro (1997; 2000), Connell; Pearce, (2015) y otros. El estudio se inscribe en el campo de la investigación cualitativa, utilizando el marco metodológico del Análisis Textual del Discurso (ADT) (Moraes; Galiuzzi, 2007; 2016), a partir de entrevistas a dos profesores de ciencias que trabajan en una escuela militarizada en el estado de Maranhão. El análisis destacó el silenciamiento institucionalizado de las cuestiones de género y sexualidad, la (auto)censura docente frente a la vigilancia pedagógica y la falta de formación continua que incluya perspectivas críticas e interseccionales. Concluimos que los desafíos enfrentados no se limitan a barreras pedagógicas, sino que forman parte de disputas políticas y epistemológicas que niegan a las ciencias el papel de instrumento de emancipación y de construcción de personas críticas. Ante ello, urge enfatizar y fortalecer prácticas pedagógicas que confronten las lógicas normativas y excluyentes que operan en estos espacios.

Palabras clave: Cuerpo y Disciplina. Enseñanza de las Ciencias. Género y Sexualidad. Escuelas Militarizadas.

1 CORPOS QUE (NÃO) PODEM EXISTIR: TENSÕES INICIAIS

A escola, enquanto instituição social formadora, atua historicamente como um espaço de regulação dos corpos, moldando comportamentos, gestos, expressões e identidades a

partir de uma lógica heteronormativa dominante. Esse controle não se limita apenas às práticas disciplinares visíveis no cotidiano escolar, como a imposição de uniformes, a separação por gênero ou a vigilância sobre a expressão corporal, mas também se infiltra nos materiais pedagógicos utilizados, como livros paradidáticos, ilustrações e imagens que, ao reiterarem padrões normativos de corpo, gênero e sexualidade, vão sendo naturalizados e incorporados de forma sutil, porém potente, no subconsciente das crianças e adolescentes (Silva; Gomes; Gomes, 2024). Assim, desde os primeiros anos de escolarização, corpos dissidentes são silenciados ou invisibilizados, enquanto modelos considerados “aceitáveis” são reforçados como os únicos possíveis ou desejáveis.

Nas últimas décadas, o Brasil tem assistido à expansão do modelo de escolas de gestão cívico-militar, especialmente em regiões periféricas e marcadas por desigualdades sociais. Estas instituições, inspiradas em princípios da caserna¹, adotam uma estrutura pedagógica fortemente centrada na disciplina, na hierarquia e no controle dos comportamentos, promovendo uma cultura escolar que valoriza a obediência e a padronização das/os² estudantes. Nesse contexto, a rigidez institucional não se restringe à organização administrativa ou ao controle da indisciplina, mas opera também sobre os corpos e subjetividades, reforçando normas cis-heteronormativas e limitando expressões de identidade que escapem ao padrão dominante.

A escola militarizada, ao impor códigos de vestimenta, padrões de conduta e expectativas comportamentais estritas, contribui para a construção de um ambiente em que corpos dissidentes, como os de pessoas LGBTQIAPN+³, encontram barreiras simbólicas e materiais para sua existência. Nesses espaços, o corpo torna-se alvo constante de vigilância e

¹ Refere-se ao quartel ou aos edifícios onde as tropas se alojam, podendo designar tanto a habitação da tropa quanto, por extensão, a própria instituição militar ou o modo de vida militar, marcado por rotinas, normas e obrigações específicas.

² Nesta escrita, optamos por adotar o gênero feminino como forma de padrão linguístico, utilizando a flexão de gênero com a barra (/) para incluir o masculino. Essa escolha constitui um gesto de desobediência epistêmica e política, com o intuito de transgredir a norma “cult” da linguagem que historicamente naturaliza e privilegia o masculino como universal. Ao tensionar essa convenção, buscamos afirmar outras possibilidades de expressão e existência, valorizando uma linguagem mais inclusiva e crítica às hierarquias de gênero reproduzidas na escrita acadêmica.

³ A sigla LGBTQIAPN+ refere-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais, Pansexuais e Não-binários. O sinal de “+” representa outras identidades e orientações que não estão explicitamente nomeadas na sigla, reconhecendo a fluidez e a diversidade das experiências de gênero e sexualidade. Trata-se de uma nomenclatura em constante atualização, que busca promover maior representatividade e inclusão no campo dos direitos humanos e das políticas de diversidade (Ferreira; Oliveira, 2024).



regulação, sendo disciplinado para se enquadrar em uma lógica que nega a pluralidade das experiências de gênero e sexualidade. Assim, a escola, que poderia ser um território de emancipação e construção crítica, passa a reproduzir mecanismos de exclusão e silenciamento (Cutrim, 2020; Ferreira; Mendonça Junior; Oliveira, 2024).

É nesse cenário que se insere o ensino de Ciências, disciplina que, por excelência, aborda temas como corpo humano, sexualidade, reprodução, diversidade biológica e comportamental. Esses conteúdos, muitas vezes previstos nos currículos oficiais e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oferecem oportunidades para reflexões críticas sobre gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva científica e humanista. No entanto, professoras/es de Ciências enfrentam inúmeras dificuldades para trabalhar tais temas, seja pela ausência de formação adequada, seja pelas resistências culturais e ideológicas presentes nas comunidades escolares. Quando se trata de escolas militarizadas, essas dificuldades são potencializadas por um ambiente institucional hostil à pluralidade, no qual os conteúdos relacionados às diferenças são frequentemente vistos como ameaças à ordem e à moralidade (Ferreira; Mendonça Junior; Oliveira, 2024).

Diante disso, este artigo tem como objetivo compreender, os desafios enfrentados por professoras/es de Ciências ao abordar gênero, corpo e sexualidade em escolas militarizadas, evidenciando como a normatividade institucional interfere nas práticas pedagógicas e na construção do saber científico. Ao lançar luz sobre essas tensões, buscamos contribuir para o debate sobre os limites e as possibilidades de uma educação científica comprometida com os direitos humanos, a justiça social e o reconhecimento das diferenças.

Para a construção deste artigo, realizamos uma entrevista com professoras de Ciências atuantes em uma escola militarizada localizada no estado do Maranhão. A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), abordagem qualitativa que possibilita compreender os sentidos produzidos a partir dos discursos das pessoas envolvidas (Moraes; Galiuzzi, 2007; 2016). Este estudo constitui um recorte da pesquisa de mestrado do primeiro autor, intitulada “*Corpos (In)Dóceis: diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão*” (Ferreira, 2024), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob orientação da Professora Doutora Kelly Almeida de Oliveira, coautora deste artigo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número de

CAAE: 76600423.0.0000.5087.

Organizamos este artigo em cinco seções, iniciamos com esta breve introdução em que apresentamos o tema, o objetivo e a relevância da discussão proposta. Na segunda seção, descrevemos os caminhos metodológicos que orientaram a pesquisa, destacando as escolhas teóricas e os procedimentos adotados. A terceira seção, intitulada “Quando o Corpo Entra na Aula de Ciências: Gêneros e Sexualidades em Travessia”, discute os principais conceitos mobilizados, como corpo, gênero, sexualidade e diferença, e a urgência de incorporá-los criticamente ao ensino de Ciências. Em seguida, na seção “O Corpo como Currículo Vivo: O Desafio de Ensinar o que se Quer Calar”, analisamos as narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, evidenciando as tensões vividas no cotidiano escolar. Por fim, em “Nenhum Corpo Fora da Escola: Viver é (Re)Afirmar as Diferenças”, apresentamos as considerações finais, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e afirmem as diferenças como um valor formativo essencial.

2 POR ONDE CAMINHAM OS CORPOS: RASTROS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa qualitativa adota como referencial metodológico o estudo de caso, por compreender que tal abordagem possibilita uma análise aprofundada e contextualizada de fenômenos educacionais complexos, situados em realidades sociais específicas. Ao privilegiar a compreensão dos significados, das práticas e das relações construídas no interior do contexto investigado, o estudo de caso permite captar a singularidade do fenômeno sem dissociá-lo de suas determinações históricas, institucionais e culturais (Yin, 1984; 2011; Stake, 1978; 2009). Nesse sentido, conforme destaca Stake (1978, p. 258), trata-se de “um estudo de um sistema delimitado, que dá ênfase à unidade e globalidade desse sistema, mas concentra a atenção nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo”, o que se mostra particularmente adequado aos objetivos desta pesquisa.

A produção do material empírico se deu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com duas professoras de Ciências que atuam em uma escola militarizada localizada no estado do Maranhão, que é também o *lócus* da pesquisa. Ambas as participantes autorizaram sua contribuição por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. As



entrevistas foram conduzidas de forma individual, gravadas com autorização das participantes e posteriormente transcritas na íntegra para análise. Os nomes das docentes foram substituídos por pseudônimos, com o intuito de preservar sua identidade e garantir o sigilo das informações compartilhadas.

As docentes entrevistadas são mulheres cisgênero, heterossexuais e autodeclaradas cristãs protestantes. Uma delas atua na escola a pouco mais de cinco anos, enquanto a outra ingressou mais recentemente, com cerca de um ano de experiência no mesmo espaço. A escolha dessas participantes considerou o tempo de atuação, a disposição em refletir criticamente sobre os temas da pesquisa e compartilhar suas vivências diante dos desafios enfrentados em um ambiente institucional marcado por rigidez disciplinar e moral.

A organização e interpretação do material empírico seguiram as etapas propostas pela ATD com a unitarização dos textos, a categorização emergente e a produção de metatextos interpretativos. A Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes; Galiuzzi (2007; 2016), permite interpretar sentidos produzidos nas falas das colaboradoras a partir de seus contextos históricos, sociais e institucionais. A ATD parte da desconstrução e reconstrução dos textos com base em um processo interpretativo e reflexivo, o que se mostrou adequado ao nosso objetivo de compreender os desafios enfrentados por docentes de Ciências ao abordarem temas como corpo, gênero e sexualidade em escolas de gestão cívico-militar.

A partir dessa perspectiva, buscamos apreender como os discursos das professoras entrevistadas revelam as tensões entre suas práticas pedagógicas e as normatividades institucionais que caracterizam o modelo escolar militarizado. A análise permitiu identificar núcleos de sentidos relacionados às dificuldades enfrentadas pelas docentes, ao controle institucional sobre os discursos e à sensação de vigilância que permeia o trabalho docente nessas instituições (Moraes; Galiuzzi, 2007; 2016).

O percurso metodológico, portanto, esteve ancorado no compromisso ético-político de compreender as experiências das professoras a partir de suas condições concretas de atuação, considerando os atravessamentos de gênero, religiosidade e normatividade que estruturam o campo educacional nas escolas militarizadas.

3 QUANDO O CORPO ENTRA NA AULA DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA: GÊNEROS E SEXUALIDADES EM TRAVESSIA

Desde o início das investigações científicas, o corpo humano tem sido objeto central de estudo nas áreas da Ciência e da Biologia. Com frequência, os livros didáticos e os materiais pedagógicos apresentam o corpo como uma máquina quase perfeita, cujos sistemas funcionam de maneira linear, previsível e isolada das influências externas. Essa abordagem, embora útil para a compreensão fisiológica e anatômica, tende a ignorar os atravessamentos históricos, sociais, culturais e simbólicos que constituem os corpos no mundo real (Shimamoto, 2006; Bertolli Filho; Obregon, 2000). Essa cisão entre o biológico e o social limita a compreensão do corpo como fenômeno complexo e multifacetado.

[...] ao processo ensino-aprendizagem de corpo humano é preciso construí-lo sob múltiplos olhares. O corpo é também esculpido pelas emoções, pela linguagem, pela cultura, pela sensibilidade, e aprisioná-lo numa perspectiva biológica é impedir sua expressividade. É preciso que o corpo, como expressão da natureza humana, seja contemplado numa perspectiva holística, compreendida como um grande sistema de interação. Um sistema de interação no qual os corpos se constroem mediados pela presença de outros corpos. [...] Esta perspectiva redimensiona e integra no ato educativo, uma concepção holística de homem que possibilita o desvelamento do corpo humano sem reducionismos e fragmentações atendendo ao objetivo maior desta temática no ensino de Ciências que é: tornar o corpo mais humano e menos biológico (Shimamoto, 2006, p. 9-10).

É preciso reconhecer que o corpo não é apenas um conjunto de órgãos e tecidos organizados em sistemas. Ele é, sobretudo, um produto social, configurado pelas normas culturais, pelas relações de poder, pela linguagem e pelos discursos que circulam nos diversos espaços sociais (Butler, 2002 a, b; 2004; 2018; Albuquerque Junior, 2020; Connell; Pearse, 2015). O Corpo, portanto, não é um dado biológico, mas sim um resultado de normas sociais e de atos performativos, influenciado pelas percepções e interações com as/os outras/os. O Corpo não só estabelece uma perspectiva própria como também é continuamente configurado e (re)definido pelas perspectivas alheias.

Não somos simplesmente fenômenos visuais uns para os outros – nossas vozes precisam ser registradas e, então, precisamos ser ouvidos; ou melhor, quem somos, corporalmente, já é uma maneira de ser “para” o outro, aparecendo de formas diversas, que não podemos ver nem ouvir; isto é, nos tornamos disponíveis, corporalmente, para um outro cujas perspectivas não podemos antecipar nem



controlar completamente. Dessa maneira, eu sou, como um corpo, e não apenas para mim mesma, e nem mesmo primariamente para mim mesma, mas eu me encontro, se me encontrar de todo, constituída e desalojada pela perspectiva dos outros. [...] Esse é um ponto importante porque não se trata do caso de o corpo estabelecer apenas a minha própria perspectiva, ele é também o que desloca essa perspectiva e transforma esse deslocamento em uma necessidade (Butler, 2018, p. 55).

Nesse sentido, a identidade corporal é tanto constituída quanto desalojada pela visão das/os outras/os, tornando esse deslocamento uma parte essencial da existência. Butler (2018) enfatiza que o Corpo é um campo de interações dinâmicas/performativas, onde a própria compreensão de si é mediada e (trans)formada pela necessidade de se ver através dos olhos das/os outras/os. Assim, ao nascermos, somos apenas carnes, matéria biológica em estado bruto. É somente por meio do contato com o meio social, suas regras, normas, costumes e culturas, que essa carne se transforma em corpo (Albuquerque Junior, 2020). É nesse processo de significação social que os corpos se constituem e “[...] ganham sentido socialmente” (Louro, 2000, p. 06).

Portanto, o corpo carrega marcas da história, da religião, da ciência, da mídia e da moralidade vigente. Desconsiderar essas dimensões em sala de aula é reproduzir uma concepção reducionista e neutra da ciência, que apaga os conflitos e as desigualdades que também se inscrevem nos nossos corpos.

É no corpo que as diferenças se inscrevem, sejam elas sexuais, de gênero, raciais, étnicas ou de classe social. O corpo, enquanto superfície de marcações simbólicas e materiais, torna-se o lugar onde essas múltiplas categorias se manifestam, interagem e se entrecruzam (Zamboni, 2014). Longe de ser uma entidade neutra ou naturalizada, ele carrega em si os efeitos das relações de poder que o atravessam cotidianamente. Essas inscrições não ocorrem de forma isolada, mas compõem a identidade de cada pessoa de maneira interseccional, revelando como as desigualdades estruturais operam sobre os corpos de modo diferenciado (Zamboni, 2014; Collins; Bilge, 2021). Assim, a construção da identidade está diretamente vinculada aos modos como os corpos são nomeados, controlados, valorizados ou marginalizados socialmente.

Hall (1997; 2000) argumenta que nossas identidades são formadas culturalmente, em vez de serem características inatas com as quais nascemos e que segundo Louro (2000, p. 08-09) elas são instituídas

de acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los [...] Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

A noção de identidade, sob a perspectiva Deleuziana, não se constitui como um ponto de partida fixo ou essencial, mas emerge como efeito das múltiplas diferenças que atravessam os corpos. Em vez de ser algo dado, a identidade é sempre processual, derivada das variações e dos deslocamentos contínuos que compõem a existência. Nesse sentido, o que tradicionalmente se entende como unidade, permanência ou essência é, na verdade, resultado de movimentos dinâmicos entre o múltiplo e o diverso. Ao propor essa inversão, Deleuze (2009, p.73) desafia a lógica tradicional da identidade como algo estável, afirmando que o que somos se diz a partir do que nos diferencia, “[...] o ser se diz do devir, a identidade se diz do diferente, o uno se diz do múltiplo etc”. Essa concepção abre espaço para compreender as pessoas não como portadoras de identidades fixas, mas como construções em constante metamorfose, sempre em relação com os contextos que as/os atravessam.

Portanto, “podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada [...]” (Silva, 2008, p. 96). Compreender as diferenças é um imperativo social. É através dessa compreensão que podemos promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso, onde todas/os/es possam ter a liberdade de ser quem realmente são.

Desta forma, entende-se que identidade de gênero diz respeito à forma como uma pessoa se identifica internamente em relação ao gênero, independentemente do sexo biológico atribuído ao nascer (órgãos genitais – pênis/vagina). Ela envolve o sentimento profundo de ser homem, mulher, ambos, nenhum, ou algo entre ou além dessas categorias (Jesus, 2012). Por exemplo, pessoas transgêneras (Trans) não se identificam com o gênero designado ao nascer, enquanto pessoas cisgêneras (Cis) têm uma identidade de gênero que corresponde ao sexo biológico atribuído. Além disso, existem identidades não binárias, que não se encaixam completamente nas categorias tradicionais de masculino ou feminino (homem/mulher). A identidade de gênero é uma experiência profundamente pessoal e pode ou



não estar relacionada à expressão de gênero, que é como a pessoa escolhe se apresentar externamente (comportamentos, roupas, etc.).

Já as identidades sexuais são a maneira pela qual cada pessoa se relaciona com quem sente (ou não sente) atração ou afeto (Jesus, 2012). Entre essas identidades sexuais estão pessoas Gays, que são homens (Cis ou Trans) que se sentem atraídos afetiva e/ou sexualmente por outros homens; Lésbicas, que são mulheres (Cis ou Trans) que se atraem afetiva e/ou sexualmente por outras mulheres; Bissexuais, que se sentem atraídas/os por mais de um gênero, tanto por pessoas do mesmo gênero quanto de gêneros diferentes; e Assexuais, que são pessoas que não experimentam atração sexual, embora possam formar vínculos afetivos ou românticos. Além dessas, existem diversas outras identidades de gênero e sexuais que compõem a pluralidade da comunidade LGBTQIAPN+.

Assim sendo, diferença sexual e de gênero “podem ser definidas como as diferentes formas que as pessoas, homens e mulheres (Cis ou Trans), procuram sentir, ter e dar prazer, mas também se identificarem perante a sociedade” (Strapazzon, 2021, p. 15). No entanto, apesar das inúmeras formas de ser, se (re)conhecer, dar e sentir prazer, nossos corpos e identidades são frequentemente esmagados pelo binarismo. Essa visão restritiva e dualista impõe limitações artificiais sobre a vasta diversidade da experiência humana, reduzindo a complexidade das identidades a categorias simplistas e excludentes. O binarismo de gênero, por exemplo, impõe apenas duas opções rígidas, masculino e feminino, desconsiderando a riqueza das expressões de gênero/sexualidade que existem além dessas fronteiras.

A escola, enquanto espaço de formação de pessoas e de disputa de sentidos, não pode se furtar ao debate sobre as formas pelas quais os corpos são lidos, aceitos, valorizados ou marginalizados. As aulas de Ciências e Biologia, em particular, constituem um terreno fértil para a problematização de temas como identidade de gênero, orientação sexual, diversidade corporal, preconceito e discriminação. Isso porque, ao tratar de temas como reprodução humana, sexualidade, sistema endócrino, genética ou saúde, é inevitável que surjam questões que extrapolam o conteúdo técnico e adentram o campo da ética, dos valores e das vivências cotidianas das/os estudantes.

A princípio, imagina-se a escola como um espaço acolhedor, onde há lugar para o diálogo e o respeito às diferenças em seu sentido mais amplo, “[...] mas o que observamos é a configuração de um ambiente hostil e violento, nas quais os corpos, numa pretensa

homogeneidade, são marcados por violências e segregações físicas, psicológicas e simbólicas” (Cutrim, 2020, p. 08). A vida invade a sala de aula sem pedir licença. As discussões sobre os corpos que fogem à norma, os comentários carregados de preconceito que circulam nas mídias e nas redes sociais, as conversas nos corredores sobre personagens de novelas, influenciadoras/es digitais ou celebridades LGBTQIAPN+ são apenas alguns exemplos de como os temas das diferenças estão presentes no cotidiano escolar.

[...] sexualidade está no cotidiano escolar e na formação social do estudante, por isso a necessidade de uma retroalimentação e atualização dos currículos para que possamos lidar com os contextos de orientação e reprodução sexual, as concepções fisiológicas do corpo, as possibilidades de leitura dos corpos sócio-culturalmente construídos, as temáticas da gravidez, bem como elucidar as dúvidas sobre as infecções sexualmente transmissíveis, etc (Fontes; Pereira; Bortolai, 2022, p.19).

Fingir que esses assuntos não existem ou empurrá-los para fora do currículo é negar a potência educativa do diálogo e a urgência da escuta sensível. A/Ao docente de Ciências e Biologia cabe o desafio e a responsabilidade de estabelecer pontes entre o conteúdo científico e as experiências concretas das/os discentes. Não se trata apenas de transmitir informações, mas de criar condições para que o conhecimento contribua para a formação de pessoas críticas, éticas e conscientes da pluralidade que compõe a sociedade. Nesse processo, o corpo precisa deixar de ser visto como um objeto estático, universal e apenas biológico e passar a ser compreendido em sua dimensão política, cultural, histórica e situada no espaço/tempo.

Trabalhar os temas das diferenças corporais, de gêneros e sexualidades nas aulas de Ciências/Biologia exige coragem, preparo e intencionalidade pedagógica. Trata-se de um campo de disputa onde emergem resistências institucionais, culturais e, por vezes, religiosas, que ainda atravessam de maneira intensa o ambiente escolar. No entanto, como nos lembra Foucault (1988, p. 91) “[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. Mesmo em espaços marcados pela normatividade e pela vigilância, abrem-se brechas para o questionamento, para o diálogo e para pequenas transgressões que tensionam a ordem vigente. Assim, a prática docente pode, e deve atuar como forma de enfrentamento aos discursos hegemônicos. É nesse enfrentamento que reside a potência de uma educação



científica transformadora, que rompe com a neutralidade aparente do discurso biológico e se compromete com a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

Assim, ensinar Ciências/Biologia é também ensinar sobre humanidade, respeito e dignidade. É compreender que os saberes científicos não estão fora da vida, mas diretamente conectados a ela. E é na escuta, na problematização e no reconhecimento das diferenças dos corpos que habitam a escola que se abre espaço para um ensino que acolhe, emancipa e transforma.

4 O CORPO COMO CURRÍCULO VIVO: O DESAFIO DE ENSINAR O QUE SE QUER CALAR

Foram entrevistadas duas professoras de Ciências que atuam em uma escola militarizada localizada no estado do Maranhão. A primeira participante tem 48 anos e leciona na instituição há aproximadamente cinco anos e seis meses. A segunda possui 50 anos e está vinculada à escola há cerca de um ano. Para preservar a identidade e a integridade das colaboradoras, optamos por utilizar nomes fictícios, inspirados em cantoras brasileiras conhecidas no meio evangélico, o que também guarda relação com a autodeclaração religiosa das participantes. Assim, ao longo do texto, elas serão identificadas, respectivamente, como Fernanda Brum e Aline Barros.

Ao serem questionadas sobre suas identidades de gênero e sexualidade, as professoras apresentaram respostas que evidenciam confusões conceituais comuns no senso comum, especialmente quando os temas envolvem terminologias específicas do campo dos estudos de gênero e sexualidade. A professora Fernanda Brum respondeu: *“gosto de homem e sou feminina”*. Já Aline Barros afirmou: *“Eu sou... mulher. Aham? É no sentido de sexualidade, assim, da minha escolha? Né, eu sou hétero”*.

As falas indicam uma sobreposição e, por vezes, uma confusão entre categorias distintas, como identidade de gênero e expressão de gênero. No caso de Fernanda Brum, a resposta associa diretamente o *“gostar de homem”* (orientação sexual) com *“ser feminina”* (expressão de gênero), sem mencionar diretamente sua identidade de gênero. Isso sugere que a compreensão desses conceitos ainda se dá de forma imprecisa, espelhando construções sociais que naturalizam certos vínculos entre gênero e sexualidade, como a expectativa de que

uma mulher heterossexual deva, necessariamente, apresentar uma expressão de gênero feminina (Louro, 1997).

No caso de Aline Barros, observa-se um momento de hesitação e dúvida em sua fala, especialmente quando ela pergunta se a questão se refere à “*escolha*” de sua sexualidade. O uso da palavra “*escolha*” é significativo, pois revela uma concepção ainda muito presente em discursos conservadores, que tratam a sexualidade como algo voluntário ou modificável, desconsiderando os debates contemporâneos que a compreendem como parte de um processo complexo, subjetivo e não necessariamente determinado por vontade ou decisão individual (Oliveira Junior; Maio, 2016).

As falas das professoras refletem a ausência de discussões mais aprofundadas sobre gênero e sexualidade tanto na formação inicial quanto na formação continuada das docentes. Ambas relataram que não tiveram qualquer abordagem sobre o tema durante seus cursos de licenciatura, tampouco participaram de formações complementares ao longo de suas trajetórias profissionais. Esse dado evidencia uma lacuna formativa significativa, que compromete a capacidade de mediação crítica desses temas no cotidiano escolar. Tal cenário reforça a urgência de investimentos em propostas pedagógicas que integrem, de forma estruturada e sensível, debates sobre gênero e sexualidade nos processos de formação docente, sobretudo em instituições marcadas por normatividades rígidas e conservadoras, como é o caso das escolas militarizadas.

Ao serem questionadas sobre o que entendem por “**Corpo**”, as professoras apresentaram definições carregadas de sentidos pessoais e subjetivos, ainda que marcadas por compreensões distintas. Fernanda Brum afirmou: “*Corpo é algo que... que me sustenta, que me mantém viva, que... é algo que é meu, que eu posso explorar da maneira que eu quero*”. Já Aline Barros respondeu: “*Pra mim, corpo é... corpo é... um ser! Que precisa ser cuidado, que precisa ser protegido, que precisa ser preservado, que não pode ser invadido sem permissão*”.

A fala de Fernanda Brum traz uma perspectiva que associa o corpo à autonomia individual, ao reconhecimento do corpo como algo que pertence a si mesma e que pode ser vivenciado de forma livre. Ainda que a definição seja marcada por hesitação, há nela uma ideia de agência, de apropriação subjetiva do próprio corpo, ainda que descolada de referências sociais ou culturais mais amplas. A noção de “*explorar da maneira que eu quero*” sugere um entendimento do corpo como espaço de expressão e liberdade pessoal.



Por outro lado, a resposta de Aline Barros destaca a dimensão do cuidado, da preservação e da proteção. A ênfase em "*não ser invadido sem permissão*" sugere uma leitura do corpo como algo vulnerável, que necessita de limites e respeito. A escolha da palavra "*ser*" para definir o corpo também carrega uma dimensão ontológica, sugerindo que o corpo não é apenas uma estrutura física, mas um sujeito dotado de dignidade, que exige consideração ética. No entanto, essa compreensão ainda se apresenta desvinculada de uma perspectiva crítica que insira o corpo em relações de poder, normas sociais ou construções culturais.

As duas definições, ainda que reveladoras de experiências pessoais e afetivas com o próprio corpo, apontam para um afastamento das discussões socioculturais e políticas que envolvem a construção do corpo enquanto território simbólico e político (Butler, 2002 a, b; 2004; 2018; Albuquerque Junior, 2020; Connell; Pearse, 2015). Essa ausência de articulação com categorias como gênero, raça, sexualidade e classe evidencia a necessidade de uma abordagem mais complexa nas práticas pedagógicas, que considere o corpo para além de suas dimensões biológicas e individuais.

Durante o decorrer das entrevistas, especialmente no momento em que as professoras refletiam sobre as formas como as/os estudantes se expressam no ambiente escolar, emergiu de maneira significativa a categoria analítica "**Controle do Corpo**". As falas das docentes revelaram percepções e experiências que apontam para a existência de mecanismos explícitos e sutis de regulação dos gestos, da postura, da aparência e da movimentação das/os estudantes dentro da escola.

Sim, se a gente, professor, não pode falar sobre isso em sala que dirá o aluno se expressar, viver sua identidade aqui dentro. As coisas acontecem de forma sutis aqui dentro. Aqui dentro tem um casal de lésbicas pela tarde... agente ver os outros casais aqui de mãos dadas demonstrando carinho e tals, mas elas não. Me falaram que elas foram chamadas a atenção porque tavam de mãos dadas no pátio (Fernanda Brum, 2024, grifo nosso).

A experiência das estudantes lésbicas, citado por "Fernanda Brum", sendo reprimidas por demonstrarem afeto (enquanto outros casais heterossexuais não enfrentam a mesma restrição) evidencia uma postura discriminatória e heteronormativa.

A afirmação da docente, "*se a gente, professor, não pode falar sobre isso em sala, que dirá o aluno se manifestar*", indica para a ausência de um espaço aberto para o diálogo e para a

educação sobre diferença sexual e de gênero. O silenciamento imposto sobre esses temas perpetua a marginalização e a invisibilidade de identidades que fogem à norma heterossexual. Se as/os próprias/os educadoras/es estão limitadas/os em suas abordagens, as/os estudantes, especialmente aquelas/es que não se enquadram nas normas heteronormativas, se veem ainda mais cerceadas/os em suas expressões e identidades/diferenças. Isso contribui para a criação de um ambiente de exclusão e repressão.

A frase *"as coisas acontecem de forma sutil aqui dentro"* sugere que, embora o controle seja velado, ele ainda está presente. Há uma normalização das relações heteronormativas, enquanto as relações homoafetivas são tratadas como inapropriadas ou "problemáticas", resultando em punições simbólicas ou diretas, como a repreensão das/os estudantes (Silva, 2022).

Esse tipo de controle também reflete uma cultura escolar que, ao invés de promover o respeito e a inclusão, reforça padrões de poder e opressão. A escola, nesse contexto, falha em ser um espaço democrático de educação, uma vez que não acolhe todas as formas de existência e expressão de suas/seus estudantes. O controle dos corpos, definido de maneira implícita, reforça uma pedagogia do silêncio e da repressão, que sufoca as vivências de estudantes que se desviam da norma heterossexual e cisgênero.

Foucault (1987) argumenta que, em instituições como escolas, prisões e hospitais, o controle do corpo se dá por meio de regras explícitas e supervisão direta e por práticas que internalizam a vigilância. Isso significa que, mesmo na ausência de uma supervisão constante, as pessoas podem continuar a se comportar de maneira a se conformar às normas e expectativas previamente impostas. A noção de "panoptismo", que Foucault (1987) apresentada em *Vigiar e Punir*, é particularmente relevante aqui. O panóptico é um modelo arquitetônico que permite que um único vigia observe todas/os as/os prisioneiras/os sem que elas/eles saibam se estão sendo observadas/os. Essa estrutura cria um estado de consciência que as/os levam a auto-regularem seu comportamento, mesmo na ausência do olhar da/o supervisora/or.

No contexto da escola militarizada, a sensação de estar sendo vigiada/o pode ser vista como uma forma de disciplina que se perpetua na mente das/os estudantes. As/Os jovens não só se comportam de acordo com as regras quando estão sob a supervisão de monitoras/es, mas internalizam essas normas, incorporando uma lógica de controle em seus próprios corpos



e comportamentos. Essa auto-vigilância pode afetar a maneira como se veem, interagem umas/uns com as/os outras/os e se posicionam em relação à autoridade.

Assim, a narrativa de “Fernanda Brum” nos convoca a questionar o papel da educação na promoção da equidade e do respeito, bem como a urgência de repensar a formação de educadoras/es, de modo que possam abordar essas questões e criar condições para que as/os discentes vivenciem suas identidades e diferenças de forma livre no espaço escolar (Louro, 2000). Ainda dentro da categoria analítica “**Controle do Corpo**” Aline Barros nos chama a atenção:

*[...] eu percebo que eles são tolhidos, né, a se manifestarem, a se mostrarem, né? Nas escolas que eu já trabalhei, eles tinham essa liberdade de se mostrarem. **Aqui eles ficam mais escondidos.** Acho que com medo... A questão dos colegas, dos alunos, que eu te falo, a questão da aceitação, né, do respeito, né, que isso aí precisa ser realmente trabalhado, desenvolvido na escola. Você respeitar a opinião do colega, a postura do colega e ta..., nas outras escolas que eu trabalhei esse tipo de entendimento. Forma de vestir, de se manifestar, de falar, né? Sim. Eu falo isso, né, **em relação a vestimenta, né, a comportamento, estilo, você tem que usar um cabelo assim, cabelo assado... não pode mostrar seu cabelo, não pode isso nem aquilo... uma maquiagem mais forte [...]** (Aline Barros, 2024, grifo nosso).*

No trecho “eu percebo que eles são tolhidos, né, a se manifestarem, a se mostrarem [...]”, identifica-se um problema significativo, pois esse tipo de repressão pode impactar diretamente a autoestima das/os adolescentes. Quando uma/um jovem é proibida/o de expressar suas diferenças e é solicitado a reprimir quem realmente é, a mensagem implícita que recebe é que sua maneira de ser ou de se portar é indevida ou errada. Esse processo de negação da própria expressão pode afetar a autoconfiança, gerar sentimentos de inadequação, vergonha e alienação (Silva, 2022).

A repressão da manifestação pessoal, seja por meio de gestos, comportamento ou aparência, priva a/o adolescente de uma experiência essencial de autoconhecimento e autoafirmação, momentos cruciais para o desenvolvimento da identidade durante essa fase da vida. Quando a escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e aprendizado, atua como um agente de controle que limita a expressão de suas/seus discentes, ela reforça padrões normativos que sufocam as diferenças e levam as/os jovens a internalizar a ideia de que não são aceitas/os como são (Louro 1997; Silva, 2022).

Esse tipo de sofrimento pode trazer consequências, como a diminuição da autoestima,

o desenvolvimento da ansiedade social e até mesmo a sensação de não pertencimento ao ambiente escolar. Quando as/os estudantes percebem que suas identidades/diferenças não são reconhecidas ou respeitadas, elas/es podem passar a se isolar, evitar interações sociais ou, em casos mais graves, rejeitar suas próprias identidades para se enquadrarem os padrões sociais. Esse processo de autosilenciamento pode ter repercussões de longo prazo, dificultando a formação de uma identidade/diferença saudável (Pedra, 2018; 2020).

Embora não tenha sido inicialmente definida como uma categoria central de análise na pesquisa, a narrativa da professora Aline Barros trouxe à tona a categoria analítica **“Interseccionalidade/Domínio do Corpo Negro”**. Sua fala evidenciou como marcadores sociais das diferenças, como raça, gênero e classe, atravessam os corpos das/os estudantes negras/os, revelando experiências específicas de controle, estigmatização e desigualdade no cotidiano escolar.

Tipo, para pessoas negras, né, ou afro-ameríndios, é pior, molda mais ainda... ontem mesmo... eu sou afro, né, e você vê meu cabelo, eu sofro isso dentro da sala de aula dos alunos. Eu mesmo sofro isso, esse molde, né, querer moldar, né, ao ambiente, né? O aluno, ontem mesmo. Eu estava com o meu cabelo solto, né, eu botei isso aqui (estava no coque no dia da entrevista), não foi por causa dele, não, porque eu assumo o meu cabelo sempre, sempre. E aí eu cheguei na sala e aí o aluno fez um comentário assim: - olha aí o cabelo da professora, ela veio para varrer, será que ela veio varrer a escola? Veio para varrer a escola. Eu ouvi, fingi que não ouvi, até para evitar, né, tipo assim, mas ele continuou, continuou e eu tive que chamar a coordenação, que tirou ele da sala e tal. Assim, então, uma coisa que eu percebo é que os alunos, eles meio que não se identificam, eles não têm a sua identidade, eles se moldam, né, aquilo que é bom, né, para o ambiente, né, eles se moldam, eles meio que se desconhecem, né, porque um aluno afro não pode criticar o meu cabelo, porque o cabelo dele é semelhante ao meu, mas ele não se identifica dessa forma. Então, para as pessoas afros, com certeza, porque nosso cabelo não dá para fazer um coque, não dá para fazer um coque nos moldes que eles exigem, né? (se referindo ao regimento da escola que exige que as meninas se apresentem com o cabelo no coque) Então, fica meio que conflitoso isso daí, né? (Aline Barros, 2024, grifo nosso).

Djamila Ribeiro já nos alertava que "não dá para falar de gênero sem discutir raça e classe" (2017), destacando a interseccionalidade como uma chave fundamental para compreender as desigualdades sociais. Ao afirmar isso, Ribeiro (2017) nos convida a refletir sobre como essas categorias se interconectam e formatam as experiências vividas de maneira simultânea e complexa. Gênero, raça e classe não operam de forma isolada, mas se sobrepõem, gerando diferentes formas de opressão ou particularidade, dependendo das



situações sociais e históricas em que se manifestam (Cisne; Santos, 2018).

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p. 177).

A interseccionalidade, ao unir esses diferentes marcadores sociais, demonstra como as experiências de opressão e privilégio são complexas e multifacetadas, especialmente em um ambiente escolar onde as identidades/diferenças das/os estudantes e suas interações são desenvolvidas por essas dinâmicas. Ao destacar a sobreposição entre raças, gênero e classe, podemos observar como certos grupos são mais vulneráveis a discriminações sistêmicas, enquanto outros podem gozar de maiores privilégios (Collins; Bilge, 2021).

Observa-se o impacto dessas normas na tentativa de apagar as identidades/diferenças culturais das/os estudantes, especialmente em relação ao reconhecimento e à compreensão de si mesmas/os como pessoas negras. Ao impor padrões que desvalorizam características associadas à negritude, como o cabelo crespo, a escola deslegitima essas diferenças e contribui para a internalização de discursos e práticas preconceituosas pelas/os próprias/os estudantes. Isso se reflete na reprodução de atitudes discriminatórias, como a mencionada pela docente “Aline Barros”.

Esse processo de apagamento identitário é um exemplo do que estudiosas/os como Fanon (2008), em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, descreve como a alienação da pessoa negra em uma sociedade que valoriza o que é branco e europeu como padrão de normalidade e superioridade. Ao tentar se adequar às normas eurocêntricas, as/os discentes podem, muitas vezes, ser levadas/os a rejeitar aspectos de sua própria identidade/diferença, reproduzindo, conscientemente ou não, preconceitos que reforçam o racismo estrutural.

A narrativa de “Aline Barros” demonstra como as normas escolares marginalizam e (re)configuram as subjetividades, forçando as pessoas a uma conformidade que vai além do comportamento visível e afeta suas auto-percepções. Quando as/os estudantes negras/os adotam e reproduzem discursos e ações preconceituosas, isso demonstra o sucesso do sistema em normalizar a opressão e perpetuar um ciclo de exclusão e inferiorização cultural

(Fanon, 2008).

A emergência dessa categoria ressalta a importância de uma escuta atenta às camadas implícitas do discurso docente, que, mesmo sem intencionalidade teórica, denunciam práticas e estruturas de poder que operam de maneira racializada sobre os corpos dissidentes dentro das escolas militarizadas.

Nas narrativas identificamos a categoria “**Controle dos Conteúdos**”, evidenciando o que é permitido ou vetado no ambiente escolar militarizado. Essa censura interfere diretamente na dinâmica do ensino, provocando incômodo entre as docentes diante das diretrizes estabelecidas pela gestão. Ao restringir a autonomia pedagógica, compromete-se a possibilidade de abordar temas atuais e socialmente significativos, essenciais para uma formação ampla e crítica das/os estudantes.

*Porque não é falado, é tudo muito... né? **Tudo muito fechado, a gente não pode, porque é tabu, porque a sociedade impõe, mas aqui não pode se falar nada, por ser uma escola em que a direção também é cristã, mas, assim, eles são muito fechados. A gente não pode falar esse tipo de coisa. [...] E outra, que eles geralmente, quando eles têm essas dúvidas, eles querem tirar com o professor. E a gente fica assim de mãos atadas. Meu Deus, eu falo? Não falo? Eu quero! A gente sempre fica um pouco assim com receio. Tenho medo de falar às vezes algumas coisas e ser mal interpretada pelo pela gestão. Tudo que está relacionado à sexualidade aqui, a gente tem sempre um problema para apresentar, até para mostrar para a coordenação, direção, a gente tem sempre o receio de chegar à direção e fazer um comentário sobre tal assunto. Sempre me barão de trabalha em minha disciplina e olha que é conteúdo de minha disciplina. Até porque tudo foi... sempre foi muito tabu aqui. Sempre teve muito tabu dentro da escola. Para eu, sendo professora de [...], quando eu ia falar... de sexualidade dentro da sala de aula, de métodos anticoncepcionais, de preparar uma menina para que ela não engravidasse na adolescência... Eu sempre fui muito questionada. Tudo que eu ia fazer em relação à minha grade curricular de [...] assim... - Olha, mas tem que ter cuidado porque a mãe desse aluno, a mãe... Porque a secretaria pode chegar aqui e ver esses cartazes, assim - ... Sempre fui muito questionada. (Fernanda Brum, 2024, grifo nosso)***

A narrativa de “Fernanda Brum” revela a tensão vivida pela docente que lida com temas relacionados à sexualidade dentro de um ambiente escolar com forte influência religiosa, especificamente cristã protestante, onde o tratamento desses assuntos é visto como tabu. A fala expõe várias camadas de desafios que envolvem a resistência à discussão de sexualidade e também o controle sobre os conteúdos pedagógicos e a atuação docente, gerando um ambiente de insegurança e censura.

A primeira parte da narrativa, “*Porque não é falado, é tudo muito... né? Tudo muito*



fechado, a gente não pode, porque é tabu, porque a sociedade impõe", aponta para uma estrutura de silenciamento construída socialmente, na qual certos temas, como sexualidade, são evitados por serem considerados inapropriados ou embaraçosos. Esse silenciamento é reforçado pela direção da escola, que, sendo cristão e "muito fechado", limita o diálogo em torno de questões fundamentais para o desenvolvimento das/os estudantes, especialmente em termos de educação sexual, perdendo-se uma oportunidade única de trabalhar "o respeito pela dignidade da pessoa humana, a tolerância pelas diferenças e o sentimento de aceitação" (Miranda, 2016, p. 149).

Há também uma questão de poder e controle. O fato da professora se sentir *"de mãos atadas"* quando as/os discentes buscam tirar dúvidas sobre sexualidade reflete a dificuldade de equilibrar o dever profissional com a expectativa imposta pela gestão escolar. A professora expressa claramente o dilema: *"Meu Deus, eu falo? Não falo? Eu quero! A gente sempre fica um pouco assim com receio."* Esse sentimento é mais do que uma hesitação; é fruto de uma cultura de medo em que as/os docentes têm sido mal interpretadas/os pela gestão ou pelas/os mães/pais e responsáveis, o que pode acarretar consequências para sua atuação profissional.

Essa narrativa nos leva a refletir sobre o real papel da escola. Se uma professora de Ciências não se sente à vontade, ou até mesmo se vê pressionada, a não problematizar questões concretas do cotidiano das/os estudantes, o que, então, diferencia a escola de outras instituições sociais? A impossibilidade de abordar temas reais compromete a missão educativa de formar pessoas críticas e conscientes.

O que distingue a escola das demais instituições de gestão pública e privada é a possibilidade de problematizações, inquietudes e alterações de formas de pensar, a partir do arcabouço de informações e conhecimento. A escola possibilita a ampliação de debates que versam sobre a multiplicidade do exercício da sexualidade e da vivência de gênero não hegemônicas, sobre a autonomia dos corpos, das configurações familiares; processos de discussões não habituais no ambiente familiar, religioso e de determinados grupos sociais (Lacerda, 2018, p. 221).

A escola deveria ser um espaço aberto ao diálogo, independentemente do tema em questão. Quando determinados assuntos são silenciados ou evitados, acabam sendo marcados como tabus. É justamente a ausência de debate que reforça o estigma e dificulta a construção de compreensões críticas e empáticas. Para que esses temas deixem de ser vistos como proibidos ou desconfortáveis, é necessário que sejam abordados com naturalidade e

responsabilidade no ambiente escolar.

O controle e a censura se manifestam de maneira ainda mais evidente quando “Fernanda Brum” afirma que *“tudo que está relacionado à sexualidade aqui, a gente tem sempre um problema para apresentar”*. A resistência a esses conteúdos não é apenas administrativa, mas envolve uma rede de pressão social que inclui mães/pais, gestoras/es escolares e a comunidade, as/os quais veem na educação sexual uma ameaça aos valores tradicionais e familiares demonstrando como “O corpo ainda é um tabu, um assunto velado, que encontra barreiras para se expressar, pois implica tornar público discursos que se mantêm no âmbito do privado” (Shimamoto, 2006, p. 9).

Essas barreiras refletem uma tentativa de controle sobre o discurso e o acesso a informações sobre o próprio corpo e a sexualidade/gênero, reproduzindo o que Foucault (2008) denomina “biopoder” o poder de regular a vida das pessoas através do controle de seus corpos e práticas sexuais. A educação sexual, que deveria ser um espaço de autonomia e autoconhecimento, acaba sendo cerceada por normas que limitam o entendimento integral das/os jovens sobre si mesmas/os, impondo silenciamentos e tabus.

Esse ambiente de vigilância e questionamento constante reforça o estigma em torno da educação sexual, perpetuando a ideia de que esses temas não devem ser discutidos, o que pode resultar em desinformação e consequências negativas para as/os estudantes, como gravidez na adolescência, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST’s) e a falta de compreensão sobre a própria identidade/diferença sexual e de gênero.

A seguir, a professora “Aline Barros” menciona um *“desconhecimento”* por parte da gestão, seguido de intervenções nas aulas. Isso indica que a gestão escolar não apenas desconhece as demandas reais das/os estudantes e da prática pedagógica, como também interfere de forma autoritária no processo de ensino. Tal postura compromete a autonomia docente e o planejamento pedagógico.

E é um desconhecimento, assim. Eles (gestão) ficam intervindo nas aulas, aí os alunos vêm em particular e me perguntar coisas relacionadas a isso, né? A gente sabe que na família mesmo não tem esse diálogo, né? Aí chega na escola também não, que deveria ser um lugar para o diálogo, construção desse conhecimento (Aline Barros, 2024, grifo nosso).

Embora a professora não use explicitamente o termo “escola militar” de forma crítica, a



fala sugere resistência à estrutura hierarquizada, autoritária e antidemocrática que caracteriza, por vezes, esse modelo. A ideia de que *“deveria ser um lugar para o diálogo”* reforça uma concepção de escola como espaço formativo emancipador, em oposição ao controle exercido.

As narrativas de ambas as professoras demonstram a relação de poder que é exercido sobre elas de maneira vertical, o que restringe significativamente suas práticas pedagógicas em relação a assuntos sensíveis. Essa dinâmica gera um ambiente marcado pela vigilância e pelo controle, onde a liberdade de ensinar e abordar temas importantes são comprometidos. Ao incorporar a análise de Foucault (1979; 1987), podemos entender que essa estrutura de poder não se limita a uma imposição externa, mas também se infiltra nas próprias práticas docentes, criando um tipo de autocensura que as/os impede de abordar questões relevantes e contemporâneas de forma crítica e aberta. Essa situação impacta a qualidade da educação oferecida e influencia a formação integral das/os discentes, que ficam privadas/os de uma aprendizagem rica e diversificada.

Esse controle não se dá apenas por meio de regras formais, como uniformes, cortes de cabelo ou formas de andar em fila, como também por meio de expectativas normativas que (re)configuram os comportamentos considerados aceitáveis ou desviantes. Assim, o corpo estudantil torna-se alvo de vigilância constante, revelando o modo como a instituição escolar, sobretudo em modelos militarizados, atua como espaço de disciplinamento, onde a expressão corporal é enquadrada por códigos de conduta rígidos e altamente normatizados.

5 NENHUM CORPO FORA DA ESCOLA: VIVER É (RE)AFIRMAR AS DIFERENÇAS

A análise empreendida neste artigo evidencia que as professoras de Ciências que atuam em escolas militarizadas enfrentam uma série de desafios ao abordar temas relacionados a gênero, corpo e sexualidade. Esses desafios não são apenas de ordem pedagógica ou formativa, mas estão profundamente enraizados nas estruturas institucionais que sustentam esse modelo escolar. A lógica disciplinar e hierárquica que organiza essas escolas regula os comportamentos visíveis, atua como um dispositivo de controle dos saberes e das possibilidades discursivas em sala de aula. A escola militarizada, ao operar com base em valores como disciplina rígida, padronização e obediência, instituem normas que reforçam a cis-heteronormatividade e dificultam a existência de corpos e identidades dissidentes. Os

espaços escolares tornam-se, assim, arenas de disputa simbólica, em que o corpo que foge à norma é muitas vezes silenciado, reprimido ou invisibilizado.

A docência, nesse contexto, é atravessada por tensões que afetam diretamente a liberdade pedagógica e a possibilidade de construção de uma educação emancipadora e plural. No caso específico do ensino de Ciências, identificamos que, embora os conteúdos relacionados ao corpo, à sexualidade e à diversidade estejam previstos nas diretrizes curriculares e na BNCC, sua abordagem torna-se um campo de conflito constante nas escolas militarizadas.

A entrevista realizada com as professoras revelou sentimentos de insegurança, (auto)censura e receio de represálias institucionais ao tratar desses temas em sala de aula. A ausência de formação continuada voltada à diferença sexual e de gênero agrava ainda mais esse cenário, deixando as docentes sem apoio para enfrentar tais dilemas. O que se observa é a necessidade urgente de (re)pensar os espaços escolares para além de locais de reprodução de saberes científicos, mas sobretudo, como territórios de formação cidadã, nos quais o respeito às diferenças e aos direitos humanos seja parte indissociável do currículo e da prática docente.

Este estudo reforça a importância de fortalecer políticas públicas de formação docente com enfoque em gênero e sexualidade, bem como de abrir espaços de escuta, acolhimento e diálogo nas escolas, inclusive naquelas de gestão militarizada. É preciso enfrentar o mito da neutralidade científica e promover um ensino crítico e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural. Os corpos que habitam a escola não podem ser disciplinados ao ponto de deixarem de existir em sua inteireza; ao contrário, é preciso que todos os corpos possam aprender, ensinar e resistir.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. D. **(Mais)Culinos**: outras possibilidades de corpos e gêneros para as carnes sexuadas pela presença de um pênis. Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18817/ot.v17i29.776> Acesso: 28 mai. 2025.

BERTOLLI FILHO, C.; OBREGON, R. L. **Corpo, Comunicação e Educação**. Ciência e Educação, v. 6 n.1, 2000.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.



BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002a.

BUTLER, Judith. **Como os corpos se tornam matéria**: entrevista com Judith Butler. 2002b.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução Fernanda Siqueira Miguens. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Mara Moraes dos. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero uma perspectiva global**. São Paulo, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. v. 10, n. 1. p. 171-188, 1º semestre, 2002.

CUTRIM, Rosyene Conceição Soares. **Caderno De Orientações Pedagógicas Gêneros E Sexualidades Na Escola**. Ufma. 2020. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=en_US&idPrograma=1381&idTipo=6. Acesso: 02 jun. 2025.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2 ed. São Paulo: Graal, 2009.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA. 2008.

FERREIRA, Jhonatan Wendell Tavares. **Corpos (In)Dóceis**: diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica, Maranhão, 2024. Disponível em: <https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/5812>. Acesso: 02 jul. 2025.

FERREIRA, Jhonatan Wendell Tavares; MENDONÇA JUNIOR, Heriverto Nunes; OLIVEIRA, Kelly Almeida de. Entre Silêncios e Sussurros: LGBTQIAPN+Fobia em Escolas Militares/Militarizadas. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas: TO. v.11 n.04, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8962>. Acesso: 05 jul. 2025.

FERREIRA, Jhonatan Wendell Tavares; OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **Bizu: Desbravando as Diversidades Sexuais e de Gênero**. 2024. Disponível em: <https://qr.me-qr.com/mobile/pdf/94e54f72-edb2-4ec0-ae91-e7e16f01573c>. Acesso: 05 mai. 2025.

FONTES, Monica Santana; PEREIRA, Franklin Kaic Dutra; BORTOLAI, Michele. “Satisfação, Necessidade e Desejo”: Conversas Com Corpos Desejantes Sobre Sexualidade Na Educação em Ciências. **Areté-Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 17, n.31, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3635>. Acesso: 02 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade desaber. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes. 2008

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso: 12 abr. 2025.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

LACERDA, Milena. Enredos sobre diversidade sexual e gênero na educação. In: L. NOGUEIRA; E. HILÁRIO; T. T. PAZ; K. MARRO. **Hasteemos a bandeira colorida**: diversidade sexual e de gênero no Brasil, São Paulo, Expressão Popular, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte. 2000.

MIRANDA, Camila de Almeida. O papel do educador na consolidação da dignidade da pessoa humana e no respeito à diversidade. In: M. BROCHADO; M. F. M. GOMES; N. LIPOVETSKY. **Educação para direitos humanos**: diálogos possíveis entre a pedagogia e o direito, v. II, Belo Horizonte, Editora UFM, 2016.



MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces**. *Ciência & Educação*, v.12, n. 1. P 117 – 128, 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. **Opção ou orientação sexual? (des)controvérsias na (des)contextualização da homossexualidade**. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v23n2a2016-1>. Acesso: 05 mai. 2025.

PEDRA, Caio Benevides. **A Escola Como Espaço Opressor: Exclusões E Violências Vivenciadas Por Estudantes Lgbt No Ambiente Escolar**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/50858/2/A%20escola%20como%20espa%C3%A7o%20opressor%20exclus%C3%B5es%20e%20viol%C3%A7%C3%A3o%20vivenciadas%20por%20estudantes%20LGBT%20no%20ambiente%20escolar.pdf>. Acesso: 10 abr. 2025.

PEDRA, Caio Benevides. **Acesso a cidadania por travestis e transexuais no Brasil: um panorama da atuação do Estado no enfrentamento das exclusões**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Não dá para falar de gênero sem discutir raça e classe**. 2017. (20 min.). 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ki2SC6iDa08>. Acesso: 10 abr. 2025.

SHIMAMOTO, D.F. Representações Sociais dos Professores de Ciências Naturais sobre Corpo Humano. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 6 n.2, 2006.

SILVA, Jackson Ronie Sá da. **Homossexualidade, medicina e educação**. São Leopoldo: Oikos, 2022.

SILVA, Jackson Ronie Sá; GOMES, Fernando Lucas da Silva; GOMES Alteney José Souza. Discursos Heteronormativos em Livros Paradidáticos dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. **Areté-Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 22, n.36, e24005, jan./dez., 2024. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3694>. Acesso: 02 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

STAKE, R. **The Case study method in social inquiry**. *Educational Researcher*, v.7, n. 2, p. 5-9, 1978.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. (Originalmente publicado em 1995).

STRAPAZZON, Jair Adriano. **Produto educacional Diversidade Sexual e de gênero: construir conhecimentos para desconstruir preconceitos**. 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/643836/2/DIVERSIDADE%20SEXUAL%20E%20DE%20G%C3%8ANERO_CONSTRUIR%20CONHECIMENTO%20PARA%20DESCONSTRUIR%20PRECONCEITOS.pdf. Acesso: 02 jul. 2025.

ZAMBONI, M. **Marcadores sociais da diferença**. Sociologia: Grandes Temas do Conhecimento, [S. l.], v. 1, p. 14–18, 2014.

YIN, R. **Case study research: design and methods**. Newbury Park, CA: Sage, 1984.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. (Originalmente publicado em 1984).

COMO CITAR - ABNT

FERREIRA, Jhonatan Wendell Tavares; OLIVEIRA, Kelly Almeida de; CARVALHO, Waldênia Leão de. Na mira, o corpo: gênero e sexualidade na educação em ciências. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 25, n. 39, e25039, ago./dez., 2025. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v25.n39.5094>

COMO CITAR - APA

Ferreira, J. W. T., Oliveira, K. A. de, Carvalho, W. L. de. (2025) Na mira, o corpo: gênero e sexualidade na educação em ciências. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 25(39), e25039. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v25.n39.5094>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)*. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 15 de agosto de 2025.

Aprovado: 20 de novembro de 2025.

Publicado: 30 de dezembro de 2025.
