

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MARISTELA HEFLIGER CAMARGO

O Ensino de Sexualidade em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas:  
Desafios e Possibilidades na Formação Docente na UFSCar – *Campus Araras*

ARARAS-SP

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MARISTELA HEFLIGER CAMARGO

**O ENSINO DE SEXUALIDADE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO  
DOCENTE NA UFSCAR – *Campus Araras***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Isabela Custódio Talora Bozzini

ARARAS-SP

2026

Camargo, Maristela Hefliger

O ensino de sexualidade em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas: desafios e possibilidades na formação docente na UFSCar - Campus Araras / Maristela Hefliger Camargo -- 2026.  
94f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, Araras  
Orientador (a): Isabela Custódio Talora Bozzini  
Banca Examinadora: Anselmo João Calzolari Neto, Rena de Paula Orofino  
Bibliografia

1. Ensino de Ciências. 2. Ensino de sexualidade. 3. Formação docente. I. Camargo, Maristela Hefliger. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Helena Sachi do Amaral - CRB/8  
7083

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maristela Hefliger Camargo, realizada em 26/02/2026.

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini (UFSCar)

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto (UFSCar)

Profa. Dra. Rena de Paula Orofino (USP)

*Dedico este trabalho à minha mãe, professora e inspiração, pelo incentivo constante e pelo amor que sempre me sustentou, e à memória do meu tio Antônio, cujo orgulho e desejo de comemoração, expressos quando ingressei neste programa, permanecem vivos comigo neste percurso.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Isabela Bozzini, pela orientação cuidadosa, competente e sensível. Sou imensamente grata por sua disponibilidade e por não medir esforços ao longo de todo o processo de orientação.

Agradeço aos integrantes da banca de qualificação pelas contribuições e apontamentos realizados, os quais foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa.

Agradeço aos meus amigos e familiares, à minha madrinha, às minhas irmãs e, sobretudo, principalmente aos meus pais, a quem expresso meu mais profundo agradecimento. Quando nem eu mesma acreditei em mim, vocês estiveram presentes para apoiar, aplaudir e prestigiar cada passo dessa caminhada.

Agradeço, também, ao meu noivo, que esteve ao meu lado nos momentos de ansiedade e apreensão durante o processo de escrita, oferecendo tranquilidade, apoio e compreensão de forma carinhosa e segura. Que todos possam vivenciar um amor pautado no respeito, como o que compartilhamos.

Agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo ao longo desta trajetória intensa e desafiadora. Aos(as) professores(as) do programa, aos(as) pesquisadores(as) e aos colegas que conheci em eventos acadêmicos, cujas trocas contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa. Ao longo desses dois anos, a dissertação esteve presente em diferentes momentos da minha vida, seja nas apresentações em eventos científicos, nas conversas informais ou até mesmo em momentos de lazer, nos quais compartilhei inquietações, descobertas e resultados do trabalho em construção.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida, fundamental para a realização desta pesquisa.

***“Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.” (Freire, 2021a, p. 47).***

## RESUMO

A sexualidade, enquanto dimensão constitutiva da experiência humana, atravessa os processos educativos, influenciando as relações escolares, a construção das identidades e as práticas pedagógicas. Apesar de sua relevância, as temáticas relacionadas à sexualidade, ao gênero e à diversidade permanecem secundarizadas ou ausentes na formação docente, inclusive nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, nos quais, quando presentes, predominam abordagens restritas ao campo biológico. Essa ausência nos currículos de formação inicial evidencia um descompasso entre as demandas de uma educação democrática, crítica e inclusiva e os conteúdos efetivamente contemplados nas licenciaturas. Diante desse cenário, esta dissertação tem como objetivo investigar de que forma, e se, as temáticas relacionadas à sexualidade estão presentes no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Araras. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa documental, desenvolvida por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), da matriz curricular e dos planos de ensino de 49 disciplinas obrigatórias e 16 disciplinas optativas, vigentes no período de 2023 a 2025. As unidades de registro investigadas foram os termos “sex”, “homem”, “macho”, “mulher”, “fêmea” e “gênero”, pesquisados tanto no PPC quanto nos planos de ensino das disciplinas. A análise dos dados foi realizada por meio de procedimentos sistemáticos de categorização do conteúdo, a partir dos quais foram construídas, a posteriori, três categorias analíticas: Não aborda, Apenas menciona e Aprofunda. Os resultados evidenciam o predomínio da categoria Não aborda, observada em 43 disciplinas obrigatórias e 12 optativas. No conjunto das disciplinas obrigatórias, foram identificadas menções nas disciplinas de Genética, Filosofia e Sociologia da Educação, Microbiologia Básica, Zoologia de Vertebrados e Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais, sendo esta última a única classificada na categoria Aprofunda. Entre as disciplinas optativas, destacam-se Ecotoxicologia e História e Epistemologia da Ciência, classificadas como Apenas menciona, e Feminismo Dialógico, que apresentou maior recorrência das unidades de registro analisadas e foi classificada como Aprofunda. De modo geral, as ocorrências identificadas são pontuais e pouco articuladas a objetivos formativos mais amplos, reforçando o predomínio de uma perspectiva biologizante da sexualidade, ainda que existam espaços curriculares com potencial para abordagens mais críticas e integradas. Por fim, o estudo contribui para o debate sobre a formação de professores de Ciências, apontando a necessidade de uma possível reestruturação curricular que favoreça práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos, a equidade e o respeito à diversidade.

**Palavras-chave:** gênero; formação docente; currículo; educação em Ciências.

## ABSTRACT

Sexuality, as a constitutive dimension of human experience, permeates educational processes, influencing school relationships, identity construction, and pedagogical practices. Despite its relevance, topics related to sexuality, gender, and diversity remain secondary or absent in teacher education, including undergraduate programs in Biological Sciences, where, when present, approaches restricted to the biological field predominate. This absence in the teacher education certificate highlights a mismatch between the demands of a democratic, critical, and inclusive education and the content addressed in teacher education programs. In this context, this dissertation aims to investigate whether and how topics related to sexuality are present in the program curriculum of the Teaching's Degree in Biological Sciences at the Federal University of São Carlos (UFSCar), Araras *campus*. The study adopts a qualitative approach, characterized as documentary research, developed through the analysis of the Course Pedagogical Project (CPP), the curriculum matrix, and the course syllabi of 49 compulsory and 16 elective courses. The units of analysis investigated were the terms "sex," "man," "male," "woman," "female," and "gender" searched for both in the CPP and in the course syllabi. Data analysis was carried out through systematic content categorization procedures, from which three analytical categories were constructed a posteriori: Does not address, Only mentions, and Addresses in depth. The results indicate a predominance of the Does not address category, observed in 43 compulsory and 12 elective courses. Among the compulsory courses, mentions were identified in Genetics, Philosophy and Sociology of Education, Basic Microbiology, Vertebrate Zoology, and Psychology of Adolescence and Psychosocial Problems, the latter being the only one classified under the Addresses in depth category. Among the elective subjects, Ecotoxicology and History and Epistemology of Science stand out, classified as Only mentions, while Dialogical Feminism showed the highest recurrence of the analyzed registration units and was classified as Addresses in-depth. Overall, the identified occurrences are sporadic and poorly articulated with broader educational objectives, reinforcing the predominance of a biologizing perspective on sexuality, even though there are curricular spaces with potential for more critical and integrated approaches. Finally, the study contributes to the debate on science teacher education by highlighting the need for possible program curriculum restructuring that promotes pedagogical practices committed to human rights, equity, and respect for diversity.

**Keywords:** gender; sexuality; teacher education; curriculum; science education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar – Campus Araras.....	49
Quadro 2- Disciplinas optativas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar – Campus Araras.....	52

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ocorrência das unidades de registro no PPC- Campus Araras.....	55
Tabela 2 – Disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar que contemplam as unidades de registro.....	60
Tabela 3- Disciplinas optativas da matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar que contemplam as unidades de registro.....	63
Tabela 4 – Distribuição das disciplinas por categoria analítica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFSCar – Campus Araras).....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**BNC-Formação** – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DST**<sup>1</sup> – Doenças Sexualmente Transmissíveis

**EIS** – Educação Integral em Sexualidade

**FBSP** – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**IST** – Infecções Sexualmente Transmissíveis

**LGBTQIAPN+** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras identidades

**MEC** – Ministério da Educação

**MESP** – Movimento Escola Sem Partido

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PPC** – Projeto Pedagógico de Curso

**RASEAM** – Relatório Anual Socioeconômico da Mulher

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

---

<sup>1</sup> A terminologia *Infecções Sexualmente Transmissíveis* (IST) passou a ser adotada oficialmente no Brasil a partir de 2017, em substituição ao termo *Doenças Sexualmente Transmissíveis* (DST), em consonância com as recomendações da Organização Mundial da Saúde e conforme reorganização institucional do Ministério da Saúde (BRASIL, 2017).

## SUMÁRIO

<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>13</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>20</b>
2.1. Compreensões históricas e culturais de gênero e sexualidade	20
2.2. Sexualidade e gênero nas políticas educacionais	27
2.3. O Currículo e Seu Impacto na Licenciatura em Ciências Biológicas	32
2.4. A universidade e o papel formador dos cursos de licenciatura	38
2.5. O Ensino de Ciências e a Educação Integral em Sexualidade	40
<b>3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b>	<b>45</b>
3.1. Abordagem da pesquisa	45
3.2. Seleção dos Documentos	46
3.3. Mapeamento das disciplinas	48
3.4. Definição das unidades de Registro	52
<b>4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN</b>	<b>53</b>
4.1. Pré-análise	53
4.2. Exploração do Material	53
4.3. Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação	54
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>55</b>
5.1. Projeto Pedagógico do Curso	55
5.2. Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias	59
5.3. Planos de Ensino das disciplinas optativas	63
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>70</b>
<b>ANEXO A- MENÇÕES NO PROJETO PEDAGÓGICO</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO B- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE GENÉTICA</b>	<b>80</b>
<b>ANEXO C- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA</b>	

<b>E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b>	<b>81</b>
<b>ANEXO D- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE MICROBIOLOGIA BÁSICA</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO E- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA E PROBLEMAS PSICOSSOCIAIS</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO F- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE TAXONOMIA DE CRIPTÓGAMAS</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO G- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE ZOOLOGIA DE VERTEBRADOS</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO H- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE ECOTOXICOLOGIA</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO I- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE FEMINISMO DIALÓGICO</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO J- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO K- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE NEMATOLOGIA AGRÍCOLA</b>	<b>92</b>

## JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa surgiu de inquietações em torno dos dados alarmantes, noticiados diariamente em televisões e jornais, sobre violências de gênero, entre elas, feminicídio e assédio contra mulheres. Essas inquietações foram ampliadas por observações realizadas no ambiente escolar, onde, ainda que não houvesse presença de violência física, eram recorrentes as manifestações de violência verbal entre estudantes. Nessas vivências, tornou-se evidente que comportamentos violentos se manifestam não apenas entre estudantes, mas também nas relações entre discentes e docentes e no interior do corpo docente. Nesse cenário, muitas vezes a voz masculina é legitimada de imediato, enquanto as mulheres precisam constantemente provar sua competência, tanto no papel de estudantes quanto no papel docente.

Quando submeti a proposta de pesquisa inicial, o foco estava voltado especificamente para a questão de gênero, procurando compreender de que modo essas discussões apareciam no âmbito da formação docente, em especial nas licenciaturas. Com o avanço das leituras, reflexões e debates, percebi que esse recorte, embora relevante, restringia as possibilidades de análise e intervenção.

O aprofundamento teórico e metodológico me levou a reconhecer que a sexualidade, enquanto campo mais amplo, permitiria abranger não apenas as questões de gênero, mas também outras dimensões das relações humanas. Ainda assim, é importante destacar que, no interior desse campo mais abrangente, o foco central desta pesquisa permanece voltado às questões de gênero, especialmente àquelas relacionadas às experiências e desigualdades vividas pelas mulheres. A sexualidade, compreendida em suas múltiplas expressões sociais, culturais e políticas, abre caminhos para a problematização de discursos e práticas que naturalizam hierarquias e a violência de gênero.

Dentro dessa justificativa, este trabalho tem como objetivo investigar de que forma a temática da sexualidade é abordada na formação inicial docente, de modo a preparar futuros docentes para discutir essa temática na Educação Básica, tomando como campo de estudo o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar – *campus Araras*.

## 1. INTRODUÇÃO

Mesmo com os avanços democráticos conquistados nas últimas décadas e os esforços por uma sociedade mais igualitária, a desigualdade e a violência de gênero seguem como marcas estruturais no Brasil (Silva; Colares, 2024). Essa violência atinge, majoritariamente, as mulheres e manifesta-se de formas diversas: física, psicológica, sexual e simbólica, como aponta a Defensoria Pública (BRASIL, 2023, p. 3), ao definir violência de gênero como “qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém devido à sua identidade de gênero ou orientação sexual”.

Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) revelam que em 2024, quase metade das mulheres brasileiras afirmaram ter sido vítimas de algum tipo de violência. As formas mais frequentes relatadas foram as ofensas verbais (31%), seguidas por agressões físicas (17%), perseguição ou stalking (16%) e violência sexual (11%). Os principais agressores são, em sua maioria, parceiros íntimos (40%) e ex-parceiros (27%), evidenciando o caráter doméstico e relacional da violência. Isso se confirma também pelo local onde essas violências ocorrem: 57% dos casos aconteceram dentro de casa, enquanto apenas 2% ocorreram no ambiente de trabalho. O perfil das vítimas aponta uma vulnerabilidade ainda mais marcada entre mulheres negras (64%) e mulheres jovens, especialmente entre 25 e 34 anos (28%) (FBSP, 2023).

Esse cenário de violências cotidianas torna-se ainda mais alarmante quando se expressa em sua forma mais extrema: o feminicídio. Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública indicam que, em 2023, o Brasil registrou 1.463 feminicídios, o maior número desde que o crime passou a ser reconhecido legalmente como uma forma específica de homicídio, em 2015, representando um aumento de 1,6% em relação ao ano anterior. Esse índice equivale a 1,4 mulheres assassinadas para cada 100 mil habitantes, evidenciando a persistência de uma violência letal profundamente marcada por desigualdades e relações de gênero (FBSP, 2023).

O aumento dos casos de violência contra as mulheres, mesmo diante de avanços legais e institucionais, evidencia seu caráter estrutural, sustentado por desigualdades históricas e relações assimétricas de poder. Nesse contexto, o reconhecimento do feminicídio na legislação penal representou um marco na resposta institucional à violência de gênero, ao conferir maior visibilidade e

gravidade jurídica a uma forma de violência historicamente negligenciada. Mais recentemente, a Lei nº 14.994/2024 (BRASIL, 2024b) buscou aprimorar os mecanismos de enfrentamento ao feminicídio, ampliando medidas de proteção, prevenção e responsabilização dos agressores, ainda que tais avanços legais, isoladamente, não sejam suficientes para romper com as bases sociais e culturais que sustentam a persistência dessa violência (Norte Filho *et al.*, 2025).

A partir da perspectiva de Saffioti (2015), é possível compreender que a persistência da violência contra as mulheres não representa uma contradição aos avanços legais, mas evidencia o caráter estrutural do patriarcado. Segundo a autora, “o patriarcado está em permanente transformação” (Saffioti, p. 48, 2015). Ele não se configura como um sistema fixo ou estático, mas como uma estrutura histórica que se reconfigura continuamente, adaptando-se às transformações sociais, políticas e institucionais, sem deixar de produzir e legitimar desigualdades de gênero. Nesse sentido, mesmo diante da ampliação de dispositivos legais de proteção e responsabilização, como o reconhecimento do feminicídio e o aperfeiçoamento de sua tipificação penal, as relações patriarcais podem assumir novas formas de controle e violência. Os dados de violência no Brasil, portanto, corroboram a análise de Saffioti (2015) ao demonstrar que a institucionalização de direitos, embora fundamental, não é suficiente para desarticular, por si só, as bases que sustentam a desigualdade, sobretudo no que se refere à violência de gênero.

Dentro desse contexto, as questões de gênero estão intrinsecamente relacionadas às de sexualidade, uma vez que ambas se constituem por meio de construções sociais, culturais e históricas. Diferentes perspectivas teóricas contribuem para a compreensão dessa relação. Saffioti (2015) compreende gênero e sexualidade como dimensões atravessadas por relações estruturais de poder, articuladas ao patriarcado e à violência, evidenciando como o controle da sexualidade opera como mecanismo de dominação social. Louro (2003; 2004), por sua vez, problematiza os processos de normalização que produzem hierarquias de gênero e sexualidade, ressaltando que silêncios e abordagens naturalizadas contribuem para a manutenção de desigualdades. Já Butler (2003) questiona a ideia de que o gênero seja algo natural ou fixo, compreendendo-o como resultado de normas sociais que se repetem ao longo do tempo. Essa perspectiva permite problematizar os binarismos e as identidades rígidas que organizam as relações sociais. Em conjunto, essas autoras contribuem para compreender gênero e

sexualidade como categorias históricas e políticas, fundamentais para análises críticas no campo da formação docente.

A partir dessas perspectivas, compreende-se que refletir sobre gênero implica, necessariamente, repensar as formas pelas quais a sexualidade é abordada no espaço escolar, bem como os discursos, práticas e silenciamentos que atravessam esse processo (Louro, 2004). Nesse sentido, a escola pode constituir-se como um espaço privilegiado de transformação social, na medida em que favorece a construção de processos formativos críticos, dialógicos e emancipatórios, conforme defendido por Freire (2021b).

Ao longo do século XX, o ensino da sexualidade no contexto escolar brasileiro foi marcado por tensões e descontinuidades. Nas primeiras décadas, não havia uma definição clara sobre a quem caberia a responsabilidade por essa temática, oscilando entre a atribuição à escola ou à família. Somente a partir dos anos 1980, o debate ganhou maior visibilidade, impulsionado pela atuação de movimentos sociais que passaram a reivindicar a inclusão da educação sexual, como era denominada, no espaço escolar (Altmann, 2001).

Esse debate foi intensificado em função de demandas sociais urgentes, como o aumento da gravidez indesejada entre jovens e o enfrentamento da epidemia de HIV/AIDS, ampliando a discussão pública sobre sexualidade e diversidade. Tal contexto favoreceu a formulação de políticas educacionais voltadas à temática, resultando na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, documento que passou a reconhecer oficialmente a sexualidade como um tema a ser tratado na Educação Básica de forma transversal, conferindo legitimidade institucional à sua abordagem no currículo escolar (Altmann, 2001; BRASIL, 1997).

No entanto, o reconhecimento formal da sexualidade no currículo não garante, por si só, abordagens pedagógicas críticas e inclusivas. Conforme analisa Louro (2004), gênero e sexualidade constituem categorias analíticas distintas, porém profundamente imbricadas nas práticas sociais e educativas. Ao tratar da educação em sexualidade, Louro (2004) aponta que, com frequência, as práticas escolares se orientam por uma lógica binária e normativa, ancorada em uma matriz heterossexual, que tende a invisibilizar a diversidade de identidades e experiências. Essa forma de abordagem acaba por reforçar desigualdades de gênero, ao naturalizar determinados corpos, desejos e comportamentos, enquanto silencia e marginaliza outros, contribuindo para a reprodução de exclusões no espaço escolar.

Segundo a UNESCO (2019), a educação em sexualidade deve englobar tópicos como direitos humanos, respeito à diversidade, justiça social e igualdade de gênero. No entanto, influências culturais, sociais, religiosas e pessoais ainda representam importantes barreiras, promovendo o silenciamento da temática em diversos contextos educacionais (Timote, 2022). A inviabilidade ou resistência à discussão sobre gênero e sexualidade no ambiente acadêmico e universitário é particularmente preocupante quando se trata da formação docente, especialmente na área de Ciências da Natureza, onde a abordagem da sexualidade frequentemente se limita à dimensão biológica e reprodutiva (Guarani; Cardoso, 2022).

Nesse sentido, inserir criticamente a temática da sexualidade na formação docente é reconhecer a escola e, por consequência, a universidade como espaço de disputa simbólica e de potencial transformação social (Borges, 2023). A ausência ou o tratamento superficial das discussões sobre gênero e sexualidade na formação docente não é neutra, pois contribui para a reprodução de desigualdades históricas e para a perpetuação de discursos discriminatórios, especialmente contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, bem como contra outros grupos historicamente marginalizados (Borges, 2023).

Essa lacuna, contudo, não se manifesta apenas nas práticas cotidianas das instituições escolares e universitárias, mas também nos próprios documentos que orientam a organização curricular e a formação docente (Guarany; Cardoso, 2022). Como apontam Silva e Lapinski (2019), discutir essas temáticas na formação docente é essencial para que futuros educadores estejam preparados para promover práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos.

Dentro desse contexto, por representar espaço privilegiado de socialização, o ambiente escolar possui uma função com caráter transformador na discussão de diversos temas, incluindo temas relacionados à sexualidade, o que pode contribuir para a disruptura de padrões normativos historicamente consolidados (Santos; Walczak; Cordeiro, 2018). Nesse mesmo sentido, Reis (2011) ressalta que a escola pode ser compreendida como um terreno em constante disputa, no qual valores e representações sociais são construídos, tensionados ou naturalizados. Segundo Reis (2011), trata-se de um espaço fértil tanto para a “(des)construção crítica” quanto para a legitimação de determinados “(pre)conceitos” associados às questões de gênero e diversidade sexual, termos utilizados por ele para evidenciar os

movimentos contraditórios presentes na escola, que ora reproduz, ora questiona normas e discursos historicamente consolidados.

Discutir sexualidade de forma crítica exige problematizar as concepções naturalizadas de masculino e feminino que atravessam os currículos e as práticas docentes (Bartasevicius; Miranda, 2019). Essa necessidade se evidencia tanto na literatura quanto na minha própria experiência como estudante da licenciatura em Ciências Biológicas, na qual a sexualidade era tratada quase exclusivamente sob a ótica anatômica e reprodutiva. Questões sociais, culturais e políticas, como sexualidade, violência de gênero e gravidez na adolescência, não eram abordadas. Hoje, como professora, percebo que muitos docentes da área de Ciências Biológicas também não receberam uma formação que contemplasse essas dimensões.

Segundo Bartasevicius e Miranda (2019), a lacuna dessas temáticas nas licenciaturas pode contribuir para a insegurança na prática docente e para a dificuldade de inserção desse tema no ambiente escolar. Nesse sentido, a inclusão da temática no currículo, como conteúdo complementar de caráter obrigatório, contribuiria para minimizar as lacunas que comprometem a formação integral do licenciando em Ciências Biológicas. Tal medida não apenas garantiria que todos os estudantes tenham acesso a esse conhecimento em um momento formativo mais oportuno, como também favoreceria sua articulação com outras disciplinas, possibilitando uma abordagem mais integrada e consistente do estudo da sexualidade (Lima; Souza, 2021).

Miranda (2011) analisa que, embora as discussões sobre educação em sexualidade estejam majoritariamente concentradas nas disciplinas de Ciências e Biologia, o que acaba por reforçar uma abordagem de caráter biologizante, centrada sobretudo na saúde e nos aspectos anatômico-fisiológicos, as orientações aos docentes apontam para a necessidade de que a educação em sexualidade seja desenvolvida a partir de uma perspectiva sociocultural, valendo-se de uma pluralidade de estratégias metodológicas.

Essa lacuna revela o quanto ainda se perpetuam concepções essencialistas sobre gênero e sexualidade na formação docente, tratando os temas como categorias naturais, fixas e biologicamente determinadas, desconsiderando suas dimensões históricas, sociais e culturais. Como apontam Louro (2003) e Butler (2003), tais categorias devem ser compreendidas como construções socioculturais,

e não como dados naturais ou imutáveis. Diante disso, torna-se fundamental adotar abordagens formativas que rompam com a lógica biologizante da sexualidade, integrando também suas dimensões subjetivas, culturais e políticas.

Nesse sentido, a permanência de tais abordagens não pode ser compreendida apenas como uma limitação conceitual individual dos sujeitos, mas como resultado de escolhas formativas e curriculares que organizam, hierarquizam e silenciam determinados saberes. A discussão sobre o currículo, segundo Young (2014b), ocupa um lugar central na educação contemporânea, pois está diretamente ligada à pergunta sobre o que estudantes devem aprender ao longo de sua formação. Para Young (2014b), pensar o currículo apenas no contexto escolar é uma limitação, já que ele também está presente em universidades e outras instituições formativas. No entanto, ao refletir sobre “o que ensinar”, não se pode ignorar as implicações sociais e políticas dessas escolhas.

Apple (2006) entende o currículo como um espaço de disputa e de poder, no qual determinados conhecimentos são valorizados enquanto outros são silenciados, podendo tanto contribuir para a reprodução de desigualdades quanto abrir possibilidades de transformação, a depender das escolhas curriculares realizadas. Ambos os autores, ainda que por caminhos distintos, reforçam a necessidade de se discutir o currículo a partir de uma perspectiva que considere não apenas os conteúdos, mas também as relações de poder envolvidas na seleção, organização e avaliação do conhecimento.

Dentro deste contexto, o presente estudo busca responder à seguinte questão: De que forma as questões de sexualidade aparecem no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar, *campus* Araras?

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi fundada em 1968, e o primeiro *campus* estabelecido foi o de São Carlos, localizado na cidade de São Carlos, no estado de São Paulo. Além do *campus* de São Carlos, a UFSCar expandiu suas atividades com a criação de outros campi. Em 1991, foi inaugurado o *campus* de Araras, que oferece cursos voltados para as ciências agrárias e ambientais, e licenciaturas. O *campus* de Sorocaba, criado em 2006, amplia a oferta de cursos nas áreas de ciências humanas, sociais e naturais. Em 2011, foi estabelecido o *campus* de Lagoa do Sino, focado principalmente em cursos relacionados ao desenvolvimento regional sustentável e às ciências agrárias.

Atualmente, um novo *campus* está em fase de implementação em São José do Rio Preto-SP.

A UFSCar oferece licenciaturas em Ciências Biológicas em seus campi de Araras, São Carlos e Sorocaba. Enquanto Araras e São Carlos possuem um único curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o *campus* de Sorocaba oferece duas modalidades (integral e noturna), cada uma com seu próprio PPC (Projeto Pedagógico de Curso). No entanto, este projeto se concentrará exclusivamente no *campus* de Araras, a fim de garantir uma análise mais precisa.

O objetivo geral deste estudo é investigar a presença (ou não) do ensino sobre sexualidade no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no ensino superior, mais especificamente na UFSCar, *campus* Araras. Para isso, propõem-se os seguintes objetivos específicos: investigar a presença (ou não) da temática da sexualidade e a utilização de termos relacionados a gênero (home, mulher, macho e fêmea) no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), verificando se esses temas são abordados nas diferentes disciplinas e em seus conteúdos programáticos. Além disso, busca-se examinar a matriz curricular e as disciplinas ofertadas no curso, tanto obrigatórias quanto optativas, a fim de identificar quais delas abordam a temática da sexualidade nos respectivos planos de ensino.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. Compreensões históricas e culturais de gênero e sexualidade**

A sexualidade é historicamente cercada por disputas, tabus e silenciamentos. Longe de se restringir a uma dimensão puramente biológica ou reprodutiva, ela envolve construções sociais e culturais, sendo moldada por valores morais, religiosos, políticos e científicos.

Assim, sexualidade pode ser entendida como uma dimensão central do ser humano que inclui: compreensão e relacionamento com o corpo humano, vínculo emocional, amor, sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, intimidade sexual, prazer e reprodução. A sexualidade é complexa e inclui dimensões biológicas, sociais, psicológicas, espirituais, religiosas, políticas, legais, históricas, éticas e culturais que evoluem ao longo da vida (UNESCO, 2019, p.17).

Figueiró (2009) traz definições importantes acerca da diferenciação dos termos *sexo* e *sexualidade*, sobretudo ao reformular e delimitar que falar e ensinar sobre sexualidade “é trabalhar o relacionamento humano e, por conseguinte, aprimorar as relações interpessoais” (Figueiró, 2009, p. 142). Dessa forma, o ensino

dessa temática não se restringe à transmissão de informações, mas envolve, fundamentalmente, o trabalho com as relações humanas, os vínculos, o respeito e a convivência entre os sujeitos.

Inicialmente, é preciso que tenhamos clareza sobre o significado do sexo e da sexualidade. O primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, necessidade essa que todo ser humano, seja normal ou com necessidades educacionais especiais, traz consigo desde que nasce. Sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual (Figueiró, 2009, p.143-144).

Louro (2000) destaca que, nos últimos dois séculos, a sexualidade deixou de ser apenas uma experiência individual ou privada e passou a ser objeto de investigação por diferentes instituições sociais, como a ciência, a religião, o Estado e a escola. Nesse processo, ela se transformou em uma verdadeira “questão social”, constantemente descrita, regulada, normatizada e educada sob diferentes lentes. Além disso, Louro (2000) evidencia como o controle sobre a sexualidade não desapareceu ao longo do tempo, mas se diversificou, sendo hoje exercido por múltiplas instâncias que reivindicam autoridade sobre o que é considerado normal, puro ou desviante.

A inserção da sexualidade no debate educacional brasileiro ocorreu a partir das transformações sociais do final do século XX, impulsionadas por demandas sociais e de saúde pública. Esse processo contribuiu para sua legitimação institucional, materializada em documentos oficiais como os PCNs, que reconheceram a sexualidade como tema a ser abordado no currículo da Educação Básica (Altmann, 2001; BRASIL, 1997).

De modo mais amplo e em uma perspectiva contemporânea, a Matriz Conceitual para a Sexualidade, no âmbito da Educação Integral em Sexualidade (EIS), proposta pela UNESCO (2019), compreende a sexualidade como dimensão intrinsecamente relacionada às dinâmicas de poder, destacando que uma de suas instâncias mais fundamentais reside no controle sobre o próprio corpo. Nessa perspectiva, refletir sobre as interações entre sexualidade, gênero e poder torna-se central, especialmente quando se considera a educação em sexualidade como um instrumento de formação.

As normas que regulam o comportamento sexual variam entre culturas e contextos e, desde que não firam os direitos humanos, ainda que certos

comportamentos sejam vistos como inadequados, isso não justifica sua exclusão do debate educacional. A sexualidade, por estar presente em todas as fases da vida, deve ser trabalhada de forma contínua e adaptada às diferentes etapas do desenvolvimento, contribuindo para o bem-estar, a formação de vínculos saudáveis e a construção de relações respeitadas (UNESCO, 2019). Nesse contexto, autores como Marques, Bozzini e Milaré (2019) apontam que cada vez mais profissionais da educação têm reconhecido a importância de inserir a sexualidade no cotidiano escolar, compreendendo-a como parte essencial do processo formativo dos estudantes.

No entanto, como alerta Louro (2000), essa discussão não pode ser feita de forma neutra ou descontextualizada, uma vez que a sexualidade está profundamente relacionada às relações de poder e é historicamente estruturada sob uma lógica binária, que define e hierarquiza identidades como masculino/feminino e heterossexual/homossexual. Tais normas produzem exclusões e desigualdades que se reproduzem nos espaços escolares, tornando fundamental que a educação em sexualidade também se proponha a questionar essas construções normativas e abrir espaço para o reconhecimento das diferenças.

Dar visibilidade à sexualidade na escola exige, ainda, repensar a forma como produzimos e transmitimos conhecimento. Louro (2003) destaca que os Estudos Feministas questionaram a ideia de que o conhecimento deve ser neutro, objetivo e distante. Por assumirem um posicionamento político, tais estudos foram, muitas vezes, recebidos com desconfiança.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevida mente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui (Louro, 2003, p.64).

Nessa perspectiva, recolocar a sexualidade como tema legítimo na educação implica também compreender que as desigualdades entre os sujeitos não podem ser explicadas por diferenças biológicas, mas sim por construções sociais. Louro (2003) afirma que tais desigualdades são produzidas e reproduzidas historicamente

por meio dos arranjos sociais, das formas de representação e das condições de acesso a direitos e recursos.

Louro (2004) problematiza a ideia de neutralidade na produção do conhecimento e evidencia como as identidades de gênero e sexualidade foram historicamente construídas a partir de uma lógica binária, que opõe masculino e feminino, heterossexual e homossexual. Tal perspectiva reduz a complexidade das experiências humanas e invisibiliza a diversidade de expressões de gênero e desejo que extrapolam essas categorias rígidas. As identidades sexuais, nesse sentido, constituem-se nas maneiras pelas quais os sujeitos vivenciam seus desejos, seja com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto, com ambos ou mesmo sem parceiros, enquanto as identidades de gênero se formam social e historicamente por meio dos modos como os sujeitos se identificam e são reconhecidos, inclusive em experiências que rompem com o binarismo tradicional.

A crítica ao binarismo e à naturalização dessas categorias é aprofundada por Butler (2003), que questiona a noção de gênero e sexualidade como dados naturais ou imutáveis. Onde tais categorias não são algo com que se nasce, mas construções sociais sustentadas por normas culturais que regulam como os corpos devem se comportar, se expressar e se relacionar. Nesse modelo normativo, exige-se coerência entre sexo biológico, identidade de gênero e desejo, o que resulta na exclusão e marginalização de sujeitos cujas vivências são consideradas “incoerentes” ou “desviantes”.

A linguagem também se configura como um campo fundamental de reprodução das desigualdades de gênero, uma vez que participa ativamente da construção e naturalização de hierarquias sociais. Conforme argumenta Saffioti (2015), a língua é um fenômeno social e, como tal, encontra-se em permanente transformação, sendo possível e necessário criar novas formas linguísticas que expurguem o sexismo presente nos idiomas. Ao analisar o idioma francês, a autora evidencia como a própria estrutura linguística reflete hierarquias de gênero, mas também demonstra que intervenções feministas têm promovido mudanças concretas na linguagem, revelando que o sexismo linguístico não é natural, mas socialmente construído e, portanto, passível de questionamento e transformação.

O idioma francês, por exemplo, é extremamente machista. Basta dizer que *maîtresse* significa, simultaneamente, professora de escola elementar, dona de casa e amante. Para a professora universitária não existe uma palavra,

usando-se Madame le professeur (senhora o professor). Feministas do Canadá francês começaram a acrescentar a vogal e às palavras masculinas, feminilizando-as. Atualmente, já se diz la professeure (a professora) para designar a professora universitária (Saffioti, p. 51, 2015).

Tal fenômeno também é observado no contexto brasileiro, com a Língua Portuguesa, em que o uso recorrente do masculino como forma universal, como em expressões do tipo “*o homem e sua relação com o meio ambiente*”, contribui para a invisibilização das mulheres e para a naturalização de uma perspectiva androcêntrica sobre a experiência humana. Louro (2003, p. 67) reforça essa análise ao destacar a ambiguidade da expressão *homem*, que “serve para designar tanto o indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana”.

Na sequência, Louro (2003) evidencia que a linguagem vai além de refletir relações de poder ou ocupar lugares simbólicos, pois atua ativamente na produção e na fixação das diferenças, ao estabelecer posições diferenciadas entre os gêneros (Louro, 2003).

[...] não apenas pelo ocultamento do feminino, mas também pelas diferenciadas adjetivações atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros, do mesmo modo como esses mecanismos operam em relação às raças, etnias, classes e sexualidades (Louro, 2003, p. 67).

Por fim, Louro (2003) aprofunda essa reflexão ao destacar que a análise dos discursos não deve se limitar apenas ao que é explicitamente enunciado sobre os sujeitos, mas também ao que permanece ausente ou silenciado. A exclusão simbólica opera, assim, por meio da não nomeação, tornando invisíveis aqueles sujeitos que não se enquadram nos atributos socialmente valorizados ou reconhecidos como legítimos. Esse processo contribui para a reprodução das desigualdades de gênero e para a permanência do silenciamento das discussões sobre sexualidade.

Para Saffioti (2015), a desigualdade de gênero não é um dado natural, mas uma construção social produzida por tradições culturais, estruturas de poder e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos. Saffioti (2015) destaca que, embora a desigualdade possa ser construída também nas relações entre homens ou entre mulheres, o gênero se refere prioritariamente às relações entre homens e mulheres, nas quais as assimetrias de poder se manifestam de forma mais sistemática.

Nestes termos, gênero concerne, preferencialmente, às relações homem-mulher. Isto não significa que uma relação de violência entre dois homens ou entre duas mulheres não possa figurar sob a rubrica de violência de gênero. A disputa por uma fêmea pode levar dois homens à violência, o mesmo podendo ocorrer entre duas mulheres na competição por um macho. Como se trata de relações regidas pela gramática sexual, podem ser compreendidas pela violência de gênero. Mais do que isto, tais violências podem caracterizar-se como violência doméstica, dependendo das circunstâncias. Fica, assim, patenteado que a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo de cultura (Saffioti, p.75, 2015).

Nessa perspectiva, Saffioti (2015) compreende sexo e gênero como dimensões indissociáveis, “a postura aqui assumida consiste em considerar sexo e gênero uma unidade, uma vez que não existe uma sexualidade biológica independente do contexto social em que é exercida” (Saffioti, 2015, p. 116). Tal compreensão reforça a crítica ao biologicismo, ao evidenciar que a sexualidade não pode ser explicada apenas a partir de dados anatômicos ou fisiológicos, mas deve ser entendida como uma construção histórica e social, atravessada por normas, valores e relações de poder. Assim, gênero e sexualidade articulam-se como categorias analíticas fundamentais para compreender como as diferenças corporais são mobilizadas para justificar desigualdades e regular comportamentos, especialmente no que se refere aos corpos e às experiências das mulheres.

A partir dessa compreensão, torna-se possível evidenciar como a sexualidade tem sido historicamente regulada por normas que incidem de maneira desigual sobre os corpos, sobretudo os corpos femininos (Saffioti, 2015). Esses mecanismos contribuem para a naturalização das desigualdades e ajudam a compreender a persistência de formas de violência simbólica e física, expressas, entre outros aspectos, nos elevados índices de estupro, feminicídio e gravidez precoce.

O Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) de 2025 reúne 328 indicadores provenientes de diversas bases de dados, oferecendo um panorama abrangente da situação socioeconômica das mulheres no Brasil e das desigualdades que demandam respostas efetivas do poder público. Estruturado em sete eixos temáticos — Estrutura Demográfica; Autonomia Econômica e Igualdade no Mundo do Trabalho; Educação; Saúde Integral, Direitos Sexuais e Reprodutivos; Enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; Mulheres em espaços de poder e decisão; e Mulheres no Esporte — o relatório destaca,

especialmente no quarto eixo, informações fundamentais para a compreensão das condições de saúde das mulheres, bem como das questões relacionadas à sexualidade, aos direitos sexuais e reprodutivos e às desigualdades que os atravessam (BRASIL, 2025).

Além disso, entre 2015 e 2024, mais de meio milhão de casos de estupro de mulheres foram registrados no Brasil e, somente em 2023, 13.934 meninas com até 14 anos tiveram filhos — um dado que não pode ser dissociado da vulnerabilidade e da imposição de uma sexualidade não consentida (BRASIL, 2025). Butler (2003) nos alerta para os regimes regulatórios que definem quais corpos têm legitimidade e quais são sistematicamente violados ou descartados. Nesse cenário, a violência sexual, a gravidez infantil e os feminicídios (mais de 41 mil mortes violentas de mulheres em uma década) evidenciam que o controle sobre a sexualidade continua sendo uma forma de dominação (BRASIL, 2025).

A compreensão dos elevados índices de violência de gênero no Brasil exige considerar, conforme aponta Saffioti (2015, p.190) que “o valor central da cultura gerada pela dominação-exploração patriarcal é o controle, valor que perpassa todas as áreas da convivência social”. O controle exercido sobre os corpos e as sexualidades das mulheres opera como um mecanismo estruturante de regulação e subordinação, sustentado por relações de poder historicamente construídas. Como aponta Saffioti (2015), o sexismo constitui um fenômeno social no qual os sujeitos investidos de poder são autorizados a discriminar e marginalizar determinados grupos.

Indo além, Saffioti (2015) ressalta que sexismo e racismo constituem formas articuladas de dominação, historicamente inseparáveis, uma vez que ambos emergem no mesmo contexto de exploração e subordinação dos corpos. Essas formas de opressão compartilham uma mesma lógica de poder, responsável por hierarquizar sujeitos e legitimar desigualdades que permanecem estruturantes das relações sociais. Essas dinâmicas estruturais se materializam nas instituições educativas e nas práticas cotidianas da escola (Louro, 2003).

Nesse sentido, Figueiró (2007) contribui para a compreensão do ensino em sexualidade como um processo inevitavelmente presente no cotidiano escolar, mesmo quando não assumido de forma explícita, evidenciando que o silêncio também educa e produz tabus. Além disso, ao criticar a redução do ensino em sexualidade a uma abordagem estritamente biológica e destacar a insegurança

docente decorrente de lacunas na formação inicial, aponta para a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com o reconhecimento da diversidade, oferecendo importantes subsídios para a articulação entre sexualidade, poder e educação.

## 2.2. Sexualidade e gênero nas políticas educacionais

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com o objetivo de orientar a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. As DCNs são fundamentais para garantir a qualidade e a uniformidade da formação dos profissionais, assegurando que os cursos atendam às necessidades sociais e profissionais do país.

As diretrizes nacionais para a formação inicial de professores têm sido atualizadas ao longo das últimas décadas por meio de diferentes resoluções do Conselho Nacional de Educação. A primeira formulação ampla ocorreu com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu orientações gerais para as licenciaturas (BRASIL, 2002b). Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), sendo sucedida pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação (BRASIL, 2019). A normativa mais recente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, atualiza novamente essas diretrizes, substituindo dispositivos anteriores e consolidando o marco regulatório vigente para os cursos de licenciatura no país (BRASIL, 2024a).

A primeira diretriz instituída em 18 de fevereiro de 2002, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, não apresenta qualquer menção às questões de gênero e sexualidade (BRASIL, 2002b). Já na Resolução CNE/CP nº 2/2015, observa-se uma mudança significativa. O texto passa a mencionar a necessidade de considerar questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade nos processos formativos, reafirmando o compromisso com uma educação mais inclusiva e equitativa. A resolução destaca que os cursos devem contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa,

de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 6). Além disso, reforça o respeito às diferenças, valorizando a diversidade de gênero, sexual e outras dimensões identitárias. O documento também enfatiza a necessidade de que, futuros docentes demonstrem consciência sobre a diversidade, respeitem as diferenças e reconheçam problemas socioculturais e educacionais, contribuindo para a superação de exclusões sociais, tais como aquelas relacionadas à classe, raça, gênero, religião e sexualidade. Por fim, a resolução apresenta orientações específicas para cursos de formação com diferentes cargas horárias, destacando o seguinte trecho:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 15-17).

A publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 marcou um retrocesso nas diretrizes para a formação inicial de professores, ao revogar a normativa anterior e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Elaborada e alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa resolução expressou um movimento de recuo político em relação às diretrizes de 2015. Diferentemente da normativa anterior, o documento de 2019 eliminou explicitamente as referências às questões de gênero, sexualidade e outras dimensões da diversidade, que antes eram reconhecidas como princípios orientadores. Tal ação evidenciou a opção do governo da época por negligenciar essas temáticas no âmbito das políticas de formação docente, reforçando silenciamentos institucionais e fragilizando a preparação de professores para lidar com as desigualdades presentes no contexto educacional (BRASIL, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (BRASIL, 2024a) é a mais recente, até o momento, e atualiza novamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica, substituindo dispositivos anteriores. Essa resolução reafirma a articulação entre formação teórica, prática e desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que busca corrigir limitações identificadas no modelo instituído em 2019. O

documento enfatiza a formação docente como processo crítico, interdisciplinar e comprometido com a pluralidade e os direitos humanos, reforçando a necessidade de que as licenciaturas promovam a compreensão das múltiplas diversidades presentes no contexto escolar. Além disso, estabelece parâmetros atualizados para licenciaturas, cursos de formação pedagógica e segunda licenciatura, oferecendo maior clareza sobre a organização curricular e sobre as responsabilidades das instituições formadoras.

A resolução reconhece, no capítulo referente à Base Comum Nacional e ao Perfil do Egresso da Formação Inicial, diversos tópicos voltados à “consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras” (BRASIL, 2024a, p. 5). Além disso, ressalta a importância de que o futuro docente seja capaz de reconhecer e analisar criticamente os desafios socioculturais e educacionais presentes em diferentes contextos, adotando uma postura investigativa, articuladora e comprometida com a transformação dessas realidades.

Por fim, no capítulo intitulado *Da Formação Inicial do Magistério da Educação Escolar Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo*, a resolução define e enfatiza que:

Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (BRASIL, p.12, 2024a).

Ao tratar especificamente dos cursos de Ciências Biológicas, existem dois documentos principais que regulamentam a formação tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura: o Parecer 1.301/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CES nº 7 (BRASIL, 2002a), esses documentos estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área, direcionando os aspectos pedagógicos e curriculares essenciais para a formação de futuros profissionais. Em relação a esses dois documentos, o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 destaca a importância de:

Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc., que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência (BRASIL, 2001, p. 3).

No entanto, o parecer não aprofunda nem menciona questões relacionadas à sexualidade (BRASIL, 2001). Por outro lado, a Resolução CNE/CES nº 7 (BRASIL, 2002a) não faz qualquer referência a essas temáticas, evidenciando uma lacuna importante na abordagem de questões de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de Ciências Biológicas. Embora existam documentos normativos que orientam a formação acadêmica, cada universidade segue seu próprio Projeto Pedagógico de Curso e sua matriz curricular, o que resulta em variações significativas na organização e nos conteúdos abordados nos cursos.

No caso da UFSCar, a própria universidade instituiu a Resolução CoG nº 236 (UFSCar, 2019), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura. Esse documento estabelece orientações específicas para a formação docente na instituição, alinhando-se às diretrizes nacionais e às demandas contemporâneas da educação. A resolução determina que os currículos das licenciaturas contemplem, entre outros temas fundamentais, conteúdos sobre Libras, direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais, educação especial, diversidade de gênero, sexual, religiosa e geracional, bem como direitos educacionais de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e aspectos de gestão educacional (UFSCar, 2019).

Em relação à Educação Básica, a discussão sobre sexualidade antecede a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos no final dos anos 1990, quando a temática passou a ser oficialmente reconhecida como um tema transversal. Os PCNs são documentos elaborados pelo Ministério da Educação com a proposta de orientar a prática pedagógica no Ensino Fundamental. No entanto, não constituem um currículo obrigatório, e sim diretrizes gerais que devem ser adaptadas pelos sistemas de ensino, o que muitas vezes resulta em interpretações superficiais ou na ausência de abordagem efetiva sobre temas como gênero e sexualidade (BRASIL, 1997).

Mesmo antes dessa formalização, conteúdos relacionados à sexualidade já faziam parte do ensino, especialmente nas disciplinas de Ciências e Biologia. Tradicionalmente, essas áreas foram encaradas como os espaços escolares mais apropriados para tratar do assunto, uma vez que contemplam o estudo do corpo humano em seus conteúdos programáticos. No entanto, como destacam Bozzini *et al.* (2021), embora o currículo dessas disciplinas ofereça a possibilidade de abordar a sexualidade de forma ampla, incluindo aspectos como desejo, prazer e

diversidade, essas dimensões seguem sendo pouco exploradas no cotidiano escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam uma coletânea de três volumes dedicados aos Temas Transversais, que deveriam ser abordados no processo educativo com as crianças e adolescentes. No primeiro volume, encontram-se o texto de apresentação, que fundamenta a proposta de integrar questões sociais ao currículo escolar por meio dos Temas Transversais, e o documento referente à Ética. O segundo volume reúne os temas de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual,<sup>2</sup> enquanto o terceiro contempla os documentos sobre Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997). O documento defende que é fundamental garantir às crianças brasileiras o acesso a recursos que favoreçam o pleno exercício da cidadania.

Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 1997, p. 4).

A educação em sexualidade e temas como saúde e cuidado com o corpo assumem papel central na formação escolar. Deixaram de ser tratados como questões privadas para se tornarem debates essenciais no currículo, exigindo abordagens críticas e interdisciplinares. A escola, nesse contexto, tem a responsabilidade de promover reflexões que contribuam para a formação ética, social e política dos estudantes.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), não tenham sido formalmente revisados, continuam sendo referência, especialmente por integrarem a sexualidade como tema transversal. Seus princípios foram gradualmente incorporados por outras normativas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passaram a orientar de forma mais sistemática os currículos da educação básica no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, é o principal documento que orienta atualmente os currículos da educação básica no Brasil. Uma análise crítica do documento revela importantes lacunas no que se refere à inclusão

---

<sup>2</sup> À época, o termo "Orientação Sexual" era utilizado para tratar de temas relacionados à sexualidade na escola. Atualmente, o conceito vem sendo progressivamente substituído por "Educação em Sexualidade", que abrange uma abordagem mais ampla, crítica e contextualizada sobre o tema

da educação em sexualidade, especialmente na área de Ciências. Matareli (2024) destaca a baixa frequência dos termos “saúde” e “prevenção” e a ausência completa de palavras como “gênero”, “violência” e “mulher”, evidenciando uma concepção limitada de saúde, restrita à ausência de doenças, sem considerar fatores sociais e emocionais que impactam o bem-estar dos estudantes.

De modo semelhante, Camargo, Matareli e Bozzini (2025) identificaram que a sexualidade é abordada de forma pontual e restrita ao 8º ano do Ensino Fundamental II, na unidade temática “Vida e Evolução”. A análise mostrou poucas menções ao tema, além da utilização do termo desatualizado “DST” em vez de “IST”. Contudo, a terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passou a ser adotada oficialmente no Brasil a partir de 2017, quando o Ministério da Saúde alinhou-se às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e substituiu o termo anteriormente utilizado, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Essa mudança foi formalizada pelo Decreto nº 8.901/2016, publicado no *Diário Oficial da União* em 11 de novembro de 2016, que reorganizou a estrutura do então Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais e instituiu a nova nomenclatura (BRASIL, 2017). A alteração reflete uma compreensão mais abrangente dos processos infecciosos, uma vez que muitas infecções podem estar presentes sem manifestar sintomas, reforçando a importância da prevenção, do diagnóstico precoce e da redução do estigma associado a essas condições.

Embora algumas habilidades envolvam conteúdos importantes, como puberdade, métodos contraceptivos e dimensões da sexualidade, o documento silencia sobre temas essenciais como identidade de gênero, orientação sexual, consentimento, intimidade, equidade de gênero e prevenção da violência. Essas limitações reforçam a necessidade de uma abordagem mais contínua, abrangente e atualizada sobre sexualidade no currículo escolar.

### 2.3. O Currículo e Seu Impacto na Licenciatura em Ciências Biológicas

A ideia de que a educação pode ser neutra é frequentemente defendida tanto na vida social quanto no contexto escolar. Presume-se que, ao evitar posicionamentos políticos, a prática docente se torne objetiva ou imparcial. Entretanto, para Apple (1982), essa noção não se sustenta, entendendo que

nenhuma prática educacional é neutra, pois a escola está sempre inserida nas dinâmicas sociais, culturais e econômicas que estruturam a sociedade.

A reivindicação de neutralidade é importante nessa representação, não apenas na vida social em geral, mas na educação em particular. Presumimos que nossa atividade seja neutra, que, por não tomarmos uma posição política, estejamos sendo objetivos [...] (Apple, 1982, p. 19).

Segundo Apple (1982), a educação é sempre atravessada por escolhas e valores. Na escola, por exemplo, o conhecimento que chega aos estudantes não é espontâneo: ele resulta de uma seleção feita dentro de um universo muito maior de possibilidades. Em outras palavras, aquilo que se ensina reflete interesses, valores e perspectivas de determinados grupos sociais.

A partir dessa compreensão mais ampla sobre educação e conhecimento, discutir o currículo exige ultrapassar a organização de conteúdos. Segundo Apple (1982), o currículo não é apenas um conjunto de temas a serem ensinados, mas um campo de disputa no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros são silenciados. A seleção, classificação e distribuição do conhecimento escolar expressam relações de poder, escolhas políticas e interesses culturais presentes em cada contexto histórico.

Em termos mais claros, o conhecimento manifesto e oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções, dirigidas pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados — ligados, se assim se quiser chamar — de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles. O significado latente e a configuração que está por trás da aceitabilidade fundada no senso comum de uma posição podem ser atributos mais importantes (Apple, 1982, p.72).

A estruturação do currículo encontra-se articulada a mecanismos de controle social e cultural (Apple, 1982), consequentemente, influenciando os modos pelos quais os estudantes compreendem temas como gênero, sexualidade, democracia e ciência. A concepção de docentes como técnicos neutros, desvinculados das questões sociais mais amplas, produz efeitos significativos no processo educativo, uma vez que dificulta o desenvolvimento de análises críticas sobre as desigualdades sociais e econômicas, limitando o potencial formativo tanto do currículo quanto das práticas pedagógicas.

Como observa o próprio Apple (1982), “as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são tacitamente organizadas para distribuir

diferencialmente tipos específicos de conhecimento” (Apple, 1982, p. 69). Assim, a noção de neutralidade não apenas oculta essas dinâmicas, mas também enfraquece a capacidade da educação de problematizar a ordem social na qual está inserida.

Dentro desse contexto, Apple (1982) destaca que muitos currículos escolares se baseiam em uma estrutura de consenso, apresentando os conteúdos como verdades indiscutíveis. Ao deixar de promover o questionamento, o currículo naturaliza desigualdades e limita o desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos. Nesse debate sobre seleção e distribuição do conhecimento escolar, Apple (1982) defende:

Ou seja, pode-se pensar o conhecimento como distribuído desigualmente entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, grupos de diferentes faixas etárias e grupos com poderes diferentes. Assim, alguns grupos possuem acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e que não é a outros. A contraditória disso também é provavelmente verdadeira. A falta de determinados tipos de conhecimento — onde se localiza um grupo específico no complexo processo de preservação e distribuição cultural — relaciona-se, sem dúvida, à ausência, nesse grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade (Apple, p.19, 1982).

Essa relação entre quem detém o conhecimento e quem exerce poder econômico e político é complexa, mas fundamental para entender como as desigualdades se mantêm. Ou seja, compreender a ligação entre conhecimento e poder exige reconhecer que o controle das instituições, tais como a escola, a universidade e outros espaços de produção de saber, amplia a capacidade que determinados grupos têm de influenciar e controlar outros. Dessa forma, a maneira como a cultura é distribuída e preservada está diretamente associada à presença ou à ausência de poder entre os diferentes grupos sociais (Apple, 1982).

Nesse sentido, Apple argumenta que a escola não atua apenas na formação de sujeitos, mas também na produção e legitimação de significados, ao definir e difundir aquilo que é socialmente reconhecido como conhecimento legítimo, isto é, o conhecimento que “todos devemos ter” (Apple, 1982, p. 98). Contudo, ressalta que a possibilidade de um grupo transformar seus saberes em conhecimentos universalmente reconhecidos está diretamente relacionada à sua posição e ao seu poder nos campos político e econômico mais amplos.

Sendo assim, nessa perspectiva, Apple (1982) aponta dois aspectos importantes a serem reforçados e considerados como base de sua abordagem. O

primeiro refere-se ao fato de que as escolas existem em função de sua relação com outras instituições, instituições estas mais poderosas e que, conseqüentemente, encontram-se articuladas de modo a reproduzir desigualdades estruturais, tanto no que se refere às relações de poder quanto ao acesso a recursos. O segundo aspecto diz respeito ao modo como essas desigualdades acabam sendo reforçadas e reproduzidas pela escola, ainda que não exclusivamente por ela. Esse processo ocorre por meio de diferentes atividades, sejam elas pedagógicas, curriculares ou mesmo avaliativas, tanto no espaço da sala de aula quanto em outros ambientes escolares. Sendo assim, “junto com outros mecanismos de preservação e distribuição cultural, as escolas contribuem para o que se chamou de reprodução cultural das relações de classe em sociedades industriais avançadas” (Apple, 1982, p. 99).

A partir da compreensão do currículo como um espaço atravessado por disputas de poder e por processos de legitimação do conhecimento, outras abordagens passam a problematizar não apenas quem define o currículo, mas também *quais* conhecimentos devem compô-lo. Nesse sentido, Young (2014a) afirma que a questão mais crucial da educação contemporânea é o currículo, destacando a centralidade da pergunta sobre o que cada estudante deveria saber ao final de sua trajetória escolar. Young (2014a) argumenta, ainda, que associar o currículo exclusivamente às escolas constitui uma visão restrita, uma vez que faculdades e universidades também operam a partir de currículos. Dessa forma, a teoria do currículo deve ser aplicada a todas as instituições educacionais, extrapolando os limites do ensino básico.

A teoria do currículo (Young, 2014a) passou por transformações significativas ao longo das décadas, refletindo diferentes abordagens sobre o conhecimento e seu papel nas instituições educacionais. Inicialmente, segundo o autor, a teoria do currículo nos Estados Unidos estava fortemente influenciada pelo gerenciamento científico, resultando em uma abordagem tecnicista, onde o currículo era visto como um conjunto de instruções diretas para professores. Já na Inglaterra, a tradição elitista da "educação liberal" prevaleceu, assumindo que a teoria do currículo não era necessária e que a falta de aprendizado por estudantes era atribuída à sua falta de inteligência.

No entanto, Young (2014b) afirma que essas visões começaram a perder credibilidade a partir dos anos 1960 e 1970, com o surgimento de novas abordagens

críticas, como a teoria crítica do currículo, que questionava as premissas dessas tradições. Teóricos como Michael Apple emergiram nesse contexto, enfatizando como o currículo pode servir como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, e que, para ser verdadeiramente transformador, o currículo deve ser analisado de maneira crítica.

Young (2014b) destaca que a teoria do currículo possui dois significados normativos. O primeiro refere-se às regras ou normas que orientam a elaboração e a prática do currículo, enquanto o segundo está relacionado aos valores morais implicados na educação, como a definição do que constitui uma "boa pessoa" e uma "boa sociedade", ou seja, as finalidades do processo educativo. No entanto, concentra-se principalmente no primeiro significado, que trata das implicações das análises para o que deveria ser um "currículo melhor". Nesse sentido, Young (2014b) enfatiza que, quando a visão normativa da teoria do currículo é dissociada de seu papel crítico, ela corre o risco de se tornar tecnicista, limitando-se a prescrever o que docentes devem fazer, sem refletir sobre as questões mais profundas relativas aos objetivos e à finalidade do currículo.

Em se tratando da discussão sobre o currículo, Young (2014b) traz definições acerca do "conhecimento poderoso" e do "conhecimento dos poderosos". O conhecimento poderoso não se define por sua origem social, mas por sua capacidade de permitir aos estudantes compreender, explicar e analisar o mundo para além de suas experiências imediatas. Em contrapartida, o conhecimento dos poderosos corresponde aos saberes historicamente definidos e legitimados por grupos dominantes, cuja presença no currículo está vinculada a relações de poder e à manutenção das desigualdades sociais.

Segundo Young (2014b), historicamente concentrou-se no currículo o "conhecimento dos poderosos", um sistema concebido para manter desigualdades, invisibilizando o "conhecimento poderoso". Tal trajetória acaba evitando certos questionamentos, como:

O que há de poderoso no conhecimento que é característico dos currículos das escolas de elite? Por que, às vezes, os professores se assustam com a ideia do conhecimento e acham que devem resistir a ele, como algo inevitavelmente opressivo e não como algo libertador que deve ser encorajado? O que há de poderoso nesse "conhecimento poderoso"? Por que esse "conhecimento poderoso" deve ser separado do conhecimento cotidiano dos alunos, mesmo que alguns alunos possam facilmente considerá-lo alienante? Quais são as formas especializadas que o currículo

pode assumir, suas origens, seus propósitos e seus processos de seleção, sequenciamento e progressão? (Young, 2014, p. 12).

Ao diferenciar essas duas noções, Young (2014b) desloca o debate curricular da crítica exclusiva à reprodução social para a defesa do acesso democrático ao *conhecimento poderoso*, entendendo-o como um direito de todos e como elemento central para a justiça social na educação. Nessa perspectiva, um currículo orientado pelo *conhecimento poderoso* deve garantir aos estudantes o acesso a saberes aos quais, em geral, não têm contato em seus contextos familiares e cotidianos.

Ao tratar especificamente do contexto brasileiro, Young (2014a) destaca os desafios de articular a diversidade social, cultural e regional do país com o direito democrático ao acesso ao *conhecimento poderoso*, afirmando que “não importa quão diversa seja sua sociedade, há um certo conhecimento que é importante que seja acessível a todos” (Young, 2014a, p. 1120). Nesse sentido, defende que o currículo nacional deve organizar-se a partir de diretrizes que considerem as especificidades dos diferentes campos do conhecimento, mantendo, ao mesmo tempo, flexibilidade suficiente para possibilitar sua interpretação pelas escolas nos diversos contextos educacionais.

Se vocês caminharem em direção à definição de um currículo nacional no Brasil, é importante deixar sob a responsabilidade integral das escolas um terço ou um quarto da semana letiva. Ou seja, não esperem que o currículo nacional seja aplicado a semana inteira, mas talvez quatro dias, não sei, é discutível. É aqui que entra a gestão do currículo. A equipe da escola precisa ter um conhecimento suficiente de teoria do currículo para poder interpretar na sua escola esse currículo comum, de forma que haja algum tipo de diálogo entre o nacional e o local. E isso é perfeitamente factível! É uma coisa sempre tratada como um problema, mas, mesmo que você tenha nascido e crescido numa comunidade no meio da Amazônia, você tem o direito democrático ao conhecimento poderoso. Essas crianças precisam ter algum conhecimento de coisas como a matemática, onde quer que estejam (Young, 2014a, p. 1121).

Diante do proposto, não se pode discutir currículo sem considerar as estruturas de poder. Apple (1982) evidencia que o currículo não é neutro, mas resulta de disputas políticas e culturais que tendem a reproduzir relações de dominação por meio da seleção e legitimação de determinados conhecimentos. Em diálogo com essa perspectiva, Young (2014b) aprofunda o debate ao diferenciar o *conhecimento dos poderosos* do *conhecimento poderoso*, deslocando a crítica curricular para a defesa do acesso democrático ao conhecimento sistematizado.

## 2.4. A universidade e o papel formador dos cursos de licenciatura

Abordar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade no currículo e na formação docente é fundamental para construir uma educação verdadeiramente pluralista e democrática (Reis, 2011). No contexto do ensino superior, é essencial que esses temas sejam incorporados à formação de professores de Ciências, preparando-os para lidar com a temática no ambiente escolar e acadêmico (Bento *et al.*, 2023). A promoção dessa discussão no espaço universitário tem o potencial de romper com o “ciclo de desigualdades”; no entanto, ainda é comum a ausência de disciplinas específicas que tratem desses temas nos cursos de licenciatura (Marques, 2020).

Conforme apontam Lima e Souza (2021), a literatura e as experiências concretas do cotidiano escolar evidenciam que licenciandos em Ciências Biológicas, embora detenham conhecimentos de natureza biológica sobre a sexualidade, frequentemente não se sentem preparados para abordar essa temática em sala de aula ou para intervir diante de situações que a envolvem. Tal lacuna na formação inicial docente evidencia que o domínio de conteúdos científicos, por si só, não garante a atuação de professores diante das complexidades que atravessam a sexualidade no contexto escolar. Essa compreensão é reforçada por Figueiró (2009), ao destacar que a ausência de abordagens explícitas sobre sexualidade no espaço escolar também constitui uma forma de educação.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas e fundamentadas em conhecimentos científicos, mas orientadas por uma intencionalidade educativa crítica e dialógica, capaz de engajar os estudantes e promover a problematização das vivências e dos conflitos presentes no cotidiano escolar. Essa abordagem compreende o diálogo como eixo central do processo educativo, valorizando a escuta, a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 2021b).

Finalmente, é importante lembrar que, quando não se fala de sexualidade, ou seja, quando se opta por não trabalhar no espaço da escola, como tem acontecido muito frequentemente, mesmo assim está acontecendo o ensino da sexualidade, pois o silêncio é também uma forma de educar. Com ele, os alunos aprendem que este é um assunto tabu (Figueiró, 2009, p.19).

Tendo em vista que, na perspectiva freireana, o diálogo constitui o eixo central da prática educativa e o espaço privilegiado para a construção coletiva do

conhecimento, sua incorporação ao ensino superior torna-se fundamental para enfrentar silenciamentos e promover uma formação crítica e humanizadora (Freire, 2021b). No âmbito da prática pedagógica, isso implica reconhecer que o currículo não se limita ao documento formal, mas se concretiza nas ações cotidianas, nas interações entre docentes e estudantes e nas escolhas que orientam o trabalho em sala de aula, configurando-se como um currículo em ação (Apple, 2006).

Assim, ao transpor essa concepção para o campo da educação em sexualidade, evidencia-se a necessidade de promover diálogos construtivos entre todos os envolvidos, garantindo que o interesse pelo tema seja despertado e que o conhecimento sobre questões de gênero e sexualidade seja transformado e aplicado na prática (Timote, 2022). A discussão dessas temáticas representa um passo essencial para a superação das desigualdades e da violência de gênero, especialmente no ambiente acadêmico, onde a educação desempenha um papel socialmente transformador (Santos; Walczak; Cordeiro, 2018).

A inserção de questões de sexualidade nas práticas pedagógicas requer que tais temáticas estejam explicitamente contempladas na formação docente. Espera-se que tanto a instituição formadora quanto o(a) professor(a), em sua prática pedagógica, desenvolvam uma postura crítica e reflexiva sobre o ensino da sexualidade, de modo a possibilitar o trabalho pedagógico com os(as) estudantes voltado à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não sexista, não misógina, nem racista ou homofóbica, fundamentada em informações que assegurem a promoção de direitos iguais para todas as pessoas (Ribeiro, 2023).

De acordo com Young (2014b), o currículo deve ser uma ferramenta de transformação, proporcionando aos futuros docentes o acesso ao *conhecimento poderoso*, que inclui a reflexão crítica sobre as questões sociais, como gênero e sexualidade. Essa inclusão é fundamental para que os educadores possam não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apple (2006) também destaca que o currículo pode ser um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, e, portanto, deve ser reformulado para desafiar as normas e práticas estabelecidas, incorporando uma abordagem crítica sobre gênero e sexualidade, de modo a promover a equidade no ambiente acadêmico e escolar.

## 2.5. O Ensino de Ciências e a Educação Integral em Sexualidade

Segundo a UNESCO (2019), a Educação Integral em Sexualidade (EIS) exerce um papel essencial na formação de jovens capazes de viver de forma segura, consciente e autônoma. Ao possibilitar o debate sobre temas como desigualdade de gênero, gravidez não planejada e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), a EIS contribui para que crianças e adolescentes não cheguem à vida adulta carregando dúvidas, inseguranças e concepções distorcidas sobre essas questões. Muitas vezes, essas inseguranças são agravadas pelo silêncio e pelo constrangimento dos adultos ao redor; contudo, esse cenário pode ser transformado por meio da ciência e do ensino de Ciências, quando estes se orientam por abordagens críticas, informadas e comprometidas com a compreensão da sexualidade como dimensão constitutiva da experiência humana.

Schiebinger (2001) demonstra que, historicamente, a ciência foi construída em contextos predominantemente masculinos, o que contribuiu para a produção de saberes atravessados por hierarquias e processos de exclusão. Esses contextos foram suficientes para instaurar e manter barreiras simbólicas que ultrapassam a participação das mulheres na ciência e incidem também sobre a sexualidade, produzindo divisões normativas entre sujeitos. Como destaca, “barreiras invisíveis cercando a sexualidade continuam a dividir as pessoas, homens ou mulheres, heterossexuais ou gays” (Schiebinger, 2001, p. 13). Tal constatação evidencia que as desigualdades de gênero e sexualidade não são externas à produção científica, mas constituem elementos estruturantes de seus modos de organização e legitimação do conhecimento.

Diante desse contexto, torna-se fundamental que a sexualidade seja abordada desde a infância e ao longo da adolescência. De acordo com a UNESCO (2019), a Educação Integral em Sexualidade (EIS) favorece o acesso de crianças e jovens a informações adequadas à sua faixa etária, contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos responsáveis e eticamente orientados diante das vivências afetivas e sexuais. Além disso, essa abordagem promove o respeito aos direitos humanos, à igualdade de gênero e à diversidade, ao mesmo tempo em que fortalece habilidades socioemocionais necessárias para a construção de vínculos saudáveis, pautados no cuidado mútuo, no consentimento e no bem-estar coletivo.

Embora a UNESCO (2019) destaque que diversos países têm avançado na implementação de políticas de Educação Integral em Sexualidade, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento de habilidades, tomada de decisões responsáveis e proteção de crianças e adolescentes em um contexto de crescente exposição a conteúdos sexualmente explícitos, o cenário brasileiro apresenta um movimento em sentido contrário. Nos últimos anos, a ascensão de grupos conservadores e de extrema direita, como o Movimento Escola Sem Partido (MESP), tem impulsionado iniciativas que buscam restringir o debate sobre sexualidade, gênero e direitos humanos no ambiente escolar. Essas pressões políticas e ideológicas dificultam a implementação de práticas educativas alinhadas às recomendações internacionais e limitam o acesso de crianças e adolescentes a informações essenciais para sua autonomia, saúde e exercício da cidadania (Santos; Miesse; Carvalho, 2021).

O Movimento Escola Sem Partido (MESP) foi criado em 2004 por iniciativa do procurador Miguel Nagib, mas, naquele momento, não obteve grande projeção pública devido à ausência de apoio político institucionalizado (Santos *et al.*, 2021).. Com o passar dos anos, passou a ganhar força, especialmente ao ser impulsionado por discursos conservadores que se colocam contra a ampliação da visibilidade dos direitos humanos e que defendem a redução da atuação estatal nas políticas públicas voltadas à promoção da equidade social e da justiça econômica. Esses discursos se alinham à lógica do Estado mínimo, que propõe a diminuição da intervenção do poder público em áreas sociais (Santos; Miesse; Carvalho, 2021).

Antes do fortalecimento do movimento Escola Sem Partido no cenário político brasileiro, iniciativas voltadas à promoção da diversidade e à formação docente em temáticas como gênero e sexualidade já vinham sendo implementadas. Em 2008, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), publicou o Caderno Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2007). Esse material foi desenvolvido como parte de um curso de formação continuada para docentes da educação básica, promovido por universidades públicas na modalidade a distância, com alguns encontros presenciais (Moura; Silva, 2023).

Outra ação de destaque nesse período foi o Projeto Escola sem Homofobia, que tinha como objetivo inserir nas escolas o debate sobre diversidade sexual,

igualdade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Apesar de seu caráter educativo e de combate à discriminação, o projeto foi fortemente atacado por grupos conservadores, sobretudo representantes de segmentos evangélicos, que o rotularam pejorativamente como “kit gay”. Em 2011, devido à pressão de parlamentares vinculados à direita conservadora, a distribuição dos materiais foi vetada, o que evidenciou as resistências políticas e ideológicas à abordagem dessas temáticas nas instituições escolares (Moura; Silva, 2023).

A expansão nacional do Movimento Escola Sem Partido ganhou força em 2014, quando o então deputado estadual Flávio Bolsonaro protocolou o primeiro Projeto de Lei inspirado na proposta, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Encomendado inicialmente pela própria família Bolsonaro, o projeto foi transformado em uma minuta e disponibilizado na internet com a intenção de ser replicado por parlamentares estaduais, municipais e demais interessados. Essa estratégia visava ampliar a presença do movimento tanto nas casas legislativas quanto nos contextos escolares e familiares, favorecendo sua difusão em escala nacional (Furlan; Carvalho, 2020).

O movimento Escola Sem Partido está alinhado a uma perspectiva conservadora e tem recebido apoio significativo de bancadas religiosas e setores da extrema direita, especialmente aqueles que se opõem à inclusão de debates sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar (Moura; Silva, 2023). Os defensores sustentam a ideia da existência de uma suposta “ideologia de gênero”, compreendida por eles como uma tentativa deliberada de minar valores morais e religiosos tradicionais. Nessa narrativa, escolas e universidades seriam utilizadas como instrumentos para promover uma “subversão dos corpos”, resultando no que chamam de “ditadura gay e feminista”. Essa visão é compartilhada por grupos como “Cristãos contra a ideologia de gênero”, “Família na escola” e “Movimento Brasil Livre”, que passaram a ocupar espaços no legislativo, no executivo e até no judiciário, com o intuito de barrar a presença e a participação de grupos historicamente marginalizados na esfera pública (Carvalho; Polizel; Maio, 2016)

Em contrapartida aos retrocessos observados no Brasil em relação à abordagem da sexualidade nas escolas, a UNESCO (2019) elaborou as Orientações Técnicas Internacionais sobre Educação em Sexualidade com o objetivo de apoiar autoridades das áreas da educação, saúde e demais setores interessados na implementação de práticas educativas voltadas à sexualidade, tanto

em contextos formais quanto não formais de ensino. O documento reúne informações baseadas em evidências científicas e foi desenvolvido com a preocupação de adaptar-se aos contextos locais, considerando fatores socioculturais específicos. As orientações são estruturadas de forma lógica para lidar com aspectos como crenças, valores, atitudes e habilidades, elementos que impactam diretamente a saúde, o bem-estar e a autonomia dos indivíduos no que diz respeito à vivência da sexualidade (UNESCO, 2019).

As teorias de grandes educadores contrastam fortemente com a perspectiva defendida pelo MESP. Freire (2021b), por exemplo, afirma que a neutralidade na educação é impossível, pois toda prática docente é atravessada por valores, interesses e concepções de mundo, mesmo quando não são explicitamente declarados. Nesse sentido, o que o movimento denomina “neutralidade” corresponde, na verdade, a uma forma específica de ideologia que busca ocultar seus próprios pressupostos e naturalizar determinada visão de sociedade. Essa compreensão é reforçada por Apple (2006), ao demonstrar que a escola nunca é um espaço neutro, mas um campo de disputa em que projetos políticos e culturais distintos competem pela definição do que deve ser ensinado e legitimado no currículo.

A crítica de Freire (2021b) e Apple (2006) ao discurso da neutralidade revela que a educação, longe de ser um processo técnico e desprovido de valores, participa diretamente da formação social e da reprodução das estruturas de poder. Essa discussão permite aprofundar a crítica freireana ao papel histórico da educação bancária na manutenção das relações de dominação, especialmente quando vinculada ao modo tradicional de transmissão de conteúdos.

A educação bancária, citada por Freire (2021b), refere-se ao modelo tradicional de ensino em que docentes são vistos como detentores do conhecimento e estudantes como sujeitos passivos que apenas recebem informações. Nesse cenário, ensinar significa depositar conteúdos prontos, sem diálogo, sem problematização e sem relação com a realidade dos educandos. Freire (2021b) argumenta que esse modelo reforça a manutenção das estruturas de opressão, pois desestimula o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes, contribuindo para sua adaptação ao mundo tal como ele é. Em contraposição, propõe uma educação libertadora, dialógica e comprometida com a transformação social.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (Freire, 2021a, p.37).

Nesse sentido, Freire (2021b) enfatiza que não é possível construir uma educação verdadeiramente libertadora e autônoma utilizando os mesmos métodos que historicamente serviram à opressão. Para contribuir com a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social, o/a educador/a precisa romper com práticas autoritárias e de pura transmissão do conhecimento, pois mantê-las implicaria reproduzir exatamente aquilo que se pretende superar. Se a sociedade almeja enfrentar desigualdades estruturais, a escola não pode permanecer operando pelos mesmos mecanismos que sustentam tais injustiças, sob pena de perpetuar formas sutis e explícitas de desumanização.

Essa problematização é aprofundada pela análise de Apple (2006), que destaca que o currículo escolar e os conteúdos ensinados não são neutros, mas construídos dentro de contextos políticos, econômicos e culturais específicos. Para o autor, a escola funciona como um espaço de reprodução ideológica ao legitimar determinados conhecimentos como universais e válidos, enquanto marginaliza saberes populares, locais ou contra-hegemônicos. Ao selecionar, organizar e hierarquizar conteúdos, as instituições educacionais contribuem para a manutenção de desigualdades sociais, reforçando uma ordem social excludente. Assim, as críticas de Freire (2021b) e Apple (2006) convergem ao demonstrar que superar a educação bancária e enfrentar a ilusão da neutralidade exige reconhecer o caráter político da docência e assumir um compromisso ético com a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Essas disputas em torno do currículo e da possibilidade ou não de discutir temas como gênero e sexualidade têm impacto direto no ensino de Ciências. Como argumentam Marques, Bozzini e Milaré (2019), apesar de avanços nas políticas públicas, muitas escolas ainda restringem a educação em sexualidade aos aspectos biológicos da reprodução, negligenciando dimensões sociais, culturais e afetivas fundamentais para a formação integral dos estudantes. De acordo com as autoras e com Matareli (2024), integrar discussões sobre gênero, diversidade e sexualidade

ao ensino de Ciências é indispensável para garantir uma compreensão ampla da saúde e do corpo, contribuindo para ambientes educativos mais inclusivos e para a formação de sujeitos críticos, autônomos e respeitosos com a diversidade.

### **3.PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Abordagem da pesquisa**

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa documental. Essa metodologia investiga um tema específico através da análise de documentos como fontes primárias, permitindo a coleta de informações e dados relevantes. A pesquisa documental é amplamente utilizada nas ciências sociais, humanidades e outras áreas do conhecimento para examinar textos, arquivos e registros, oferecendo uma compreensão detalhada e contextualizada dos fenômenos estudados. Ao utilizar documentos existentes, essa abordagem possibilita a exploração de dados históricos e contextuais, contribuindo para uma análise mais rica e fundamentada do tema em questão (Gil, 2002).

Contudo, conforme ressalta Gil (2002), a pesquisa documental guarda semelhanças com a pesquisa bibliográfica, especialmente no que se refere aos procedimentos de levantamento e análise de fontes. A principal distinção entre ambas está na natureza dos materiais utilizados: enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia em produções teóricas elaboradas por diversos autores sobre determinado tema, a pesquisa documental trabalha com materiais que não receberam, necessariamente, um tratamento analítico prévio, sendo passíveis de nova interpretação conforme os objetivos da investigação. O autor aponta que, em determinadas situações “[...] é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura.” (Gil, 2002, p. 46).

Ainda segundo Gil (2002), os documentos utilizados na pesquisa documental podem ser classificados em dois tipos: de primeira mão e de segunda mão. Os documentos de primeira mão são aqueles que ainda não passaram por nenhum tipo de análise ou sistematização, sendo preservados em seu formato original. Incluem-se aqui documentos institucionais e administrativos conservados em arquivos de órgãos públicos ou entidades privadas, como sindicatos, partidos políticos, igrejas e associações científicas. Nessa categoria estão também cartas

peçoais, diários, fotografias, regulamentos, ofícios, boletins, entre outros. Já os documentos de segunda mão são aqueles que, embora também sejam utilizados como fontes primárias, já foram analisados ou organizados de alguma forma, como relatórios de pesquisa, documentos técnicos, dados estatísticos, atas e relatórios empresariais.

Gil (2002) afirma que ao trabalhar com esses materiais, o pesquisador deve estar atento ao contexto de produção dos documentos, à intencionalidade de quem os produziu e às possibilidades de interpretação crítica que eles oferecem à luz do problema de pesquisa.

A pesquisa documental pode assumir diferentes formatos metodológicos, a depender da natureza dos documentos utilizados ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados. Isso ocorre, por exemplo, em investigações que utilizam documentos de caráter quantitativo ou técnicas de análise de conteúdo, que exigem abordagens específicas. De modo geral, é possível identificar algumas fases recorrentes no desenvolvimento desse tipo de pesquisa: a definição dos objetivos, a elaboração do plano de trabalho, a identificação e localização das fontes, a obtenção do material, o tratamento e análise dos dados, a organização das fichas e, por fim, a construção lógica e redação do trabalho final (Gil, 2002).

### 3.2. Seleção dos Documentos

Quanto à natureza das fontes, a pesquisa utiliza documentos de primeira mão, uma vez que analisa materiais institucionais originais produzidos no âmbito do curso. O *corpus* documental é constituído pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), elaborado para a implantação do curso em 2009, pela matriz curricular vigente em 2025 e pelos planos de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Araras. No que se refere aos planos de ensino, foram considerados documentos dos anos de 2023 à 2025, tendo em vista que, no momento da coleta, algumas disciplinas ainda não possuíam seus planos de 2025 lançados no sistema.

O PPC, no qual está inserida a matriz curricular, constitui um documento oficial de acesso público, disponível no site da instituição. Já os planos de ensino, embora não sejam de domínio público, configuram-se como documentos institucionais primários, diretamente relacionados à organização e à implementação

do currículo (UFSCar, 2009). A análise foi realizada exclusivamente para o *campus* de Araras, com o intuito de possibilitar um recorte mais específico e aprofundado dos dados. Esses materiais são fundamentais para a compreensão das concepções formativas e das escolhas curriculares que orientam a formação docente, justificando sua utilização na pesquisa documental (Gil, 2002).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), analisado nesta pesquisa, corresponde à versão elaborada para implantação do curso em 2009. Trata-se, portanto, do documento que formaliza a organização acadêmica, pedagógica e administrativa do curso naquele contexto, apresentando seus princípios formativos, objetivos, perfil do profissional a ser formado, fundamentos legais e institucionais e diretrizes para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Em sua estrutura, o documento está organizado em seções que contemplam os dados gerais do curso, a apresentação e justificativa de sua criação, discussões sobre o ensino de Ciências Biológicas e a atuação profissional, a proposição do curso, a concepção formativa, o perfil do egresso e as competências e habilidades previstas. Além disso, o PPC descreve os núcleos de conhecimentos, a matriz curricular, os componentes curriculares, as formas de articulação entre as áreas, os princípios de avaliação da aprendizagem, a infraestrutura necessária ao funcionamento do curso e a avaliação do próprio projeto pedagógico. Cabe destacar, contudo, que, segundo docentes do curso, esse PPC encontra-se atualmente em fase de reestruturação, embora tal reformulação ainda não estivesse formalizada no documento analisado (UFSCar, 2007).

Os planos de ensino das disciplinas também compõem o *corpus* documental desta pesquisa. De modo geral, apresentam estrutura relativamente padronizada no âmbito institucional, contendo informações de identificação da disciplina, como nome, docente responsável, carga horária, período de oferta e caráter da atividade curricular. Em seguida, são apresentados os objetivos da disciplina, a ementa, os conteúdos programáticos organizados por tópicos, as estratégias metodológicas de ensino, os procedimentos e critérios de avaliação da aprendizagem, além da bibliografia básica e complementar. Observa-se que esses documentos possuem, em média, entre quatro e cinco páginas, reunindo informações que orientam o desenvolvimento das disciplinas ao longo do semestre letivo e explicitam escolhas pedagógicas realizadas por docentes. Dessa forma, a análise desses planos permitiu identificar não apenas os conteúdos abordados nas disciplinas, mas

também as abordagens metodológicas e os referenciais teóricos mobilizados no processo formativo. Contudo, vale ressaltar que as análises realizadas nesta pesquisa são de natureza estritamente documental. Assim, compreensões mais aprofundadas acerca do modo como as disciplinas são efetivamente desenvolvidas no cotidiano formativo demandariam outros procedimentos metodológicos complementares, como entrevistas, observações ou acompanhamento das práticas pedagógicas.

### 3.3. Mapeamento das disciplinas

A matriz curricular analisada integra o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) elaborado em 2009 e é composta por 54 disciplinas, distribuídas entre componentes obrigatórios e optativos. Desse total, foram desconsideradas duas disciplinas voltadas ao desenvolvimento da monografia. Além disso, três componentes curriculares correspondem a disciplinas optativas, cuja oferta varia conforme a disponibilidade dos docentes em cada semestre. Em razão disso, para identificar quais optativas estariam efetivamente vigentes em 2025, foi necessário entrar em contato, via e-mail, com a coordenação do curso, uma vez que, na matriz curricular presente no PPC, essas disciplinas aparecem apenas sob a denominação genérica de “Optativa”.

Para a análise das disciplinas, foram considerados os planos de ensino disponíveis entre os anos de 2023 à 2025, tendo em vista que nem todos os componentes curriculares apresentavam versões atualizadas para 2025. Considerando a amplitude da área de Ciências Biológicas, reconhece-se que diversos componentes curriculares apresentam potencial para dialogar com questões de gênero e sexualidade, ainda que tais temas não apareçam de forma explícita em suas ementas. Por essa razão, optou-se por manter na análise todas as disciplinas que, a partir de seus conteúdos estruturantes, ampliam as possibilidades de reflexão crítica sobre essas temáticas.

Em Zoologia, por exemplo, a diversidade dos comportamentos e estratégias reprodutivas observadas no reino animal oferece um campo para problematizações sobre reprodução, cortejo, cuidado parental e variações comportamentais. Esses conteúdos permitem romper interpretações naturalizadas, frequentemente projetadas sobre a espécie humana sem rigor científico. Schiebinger (2001) demonstra como interpretações baseadas em modelos conjugais ocidentais, como a

noção de “haréns”, projetaram concepções normativas de sexualidade sobre espécies animais, invisibilizando o protagonismo das fêmeas e a complexidade das escolhas reprodutivas

As disciplinas de Botânica também contribuem de maneira significativa, uma vez que possibilitam a compreensão das múltiplas formas de reprodução sexuada e assexuada nos vegetais. Esse conhecimento pode favorecer discussões sobre a diversidade biológica. Outras áreas da Biologia, como aquelas que abordam a reprodução bacteriana, também oferecem importantes possibilidades de reflexão.

Além disso, componentes como Psicologia da Adolescência constituem espaços privilegiados para explorar o desenvolvimento humano em suas dimensões afetiva, social e corporal. Nesse contexto, torna-se possível discutir a construção das identidades de gênero e sexualidade, bem como os desafios e transformações que marcam essa etapa do ciclo de vida.

Tais exemplos demonstram como pressupostos de gênero e sexualidade atravessam a produção do conhecimento científico, reforçando a possibilidade de abordagens críticas no ensino de Ciências.

Assim, para a análise documental, foram consideradas todas as disciplinas que compõem a formação do curso, totalizando 65 disciplinas, sendo 49 obrigatórias e 16 optativas. Desse conjunto, foram deixadas de lado apenas as duas disciplinas destinadas especificamente à escrita da monografia, por se tratarem de componentes voltados ao desenvolvimento do trabalho final do curso e não ao conjunto de conteúdos curriculares analisados. Desse modo, buscou-se assegurar uma leitura abrangente da organização curricular, contemplando tanto os componentes fixos da formação quanto às possibilidades formativas oferecidas por meio das disciplinas optativas.

Quadro 1 – Disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar – *Campus Araras*

<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período</b>	<b>Código</b>
Biogeografia	30h	8	460109
Biologia Celular	60h	2	215317
Biologia Geral	60h	1	215040
Biologia Molecular	30h	2	210072

Bioquímica	60h	3	215457
Biotecnologia Ambiental	60h	4	210080
Fundamentos de matemática	60h	1	215384
Didática geral	60h	4	210129
Ecologia Básica	60h	5	211397
Educação ambiental	30h	8	460540
Elementos de Anatomia, Fisiologia e Ecologia Humana	60h	5	210315
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica Brasileira	60h	5	210285
Estágio Supervisionado em Biologia 1	60h	8	210749
Estágio Supervisionado em Biologia 2	150h	10	211109
Estágio Supervisionado em Ciências 1	60h	7	210650
Estágio Supervisionado em Ciências 2	150h	9	210986
Física Geral	60h	2	215058
Filosofia e Sociologia da Educação	30h	7	210668
Fisiologia Vegetal	60h	6	210625
Genética	60h	2	215325
Genética de Populações e Evolução	60h	5	210331
Geologia e Paleontologia	30h	8	210757
Histologia e Embriologia	60h	3	215473
Imunologia	60h	7	1002149
Introdução as Licenciaturas de Física, Química e Biologia	15h	1	215007
Instrumentação em Química, Física e Biologia	30h	1	215015
Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS)	30h	7	211354
Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	30h	8	460567
Metodologia de Ensino 1	60h	5	211249
Metodologia de Ensino 2	60h	6	211257
Metodologia de Tratamento de Águas Residuárias	60h	6	210714
Métodos e Técnicas do trabalho acadêmico e científico	60h	8	210838

Microbiologia Ambiental	30h	6	210587
Microbiologia Básica	60h	3	215490
Morfologia e Anatomia Vegetal	60h	2	215228
Orientação para Prática Profissional 1	30h	8	210978
Orientação para Prática Profissional 2	30h	10	211117
Poluição Ambiental	60h	6	210579
Probabilidade e Estatística	30h	6	210293
Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais	30h	7	210617
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	30h	3	215503
Química Geral	60h	1	215023
Seminário	30h	8	210730
Sistemática Vegetal	60h	4	215570
Sociedade, Educação e Meio Ambiente	30h	7	460532
Taxonomia de Criptógamas	60h	3	215465
Zoologia de Invertebrados 1	60h	1	210013
Zoologia de Invertebrados 2	60h	2	215210
Zoologia de Vertebrados	60h	4	210064

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

As disciplinas optativas do curso apresentam variações conforme a oferta e disponibilidade docente em cada semestre letivo. Com o objetivo de obter informações atualizadas sobre a programação de 2025, foi realizado contato por e-mail com a coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que encaminhou os horários e a grade curricular referentes ao primeiro e ao segundo semestre de 2025. Desse modo, foram consideradas todas as disciplinas optativas ofertadas no primeiro e no segundo semestre, totalizando 15 disciplinas, conforme apresentado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2- Disciplinas optativas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar – Campus Araras

<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Código</b>
Ecotoxicologia	30h	210552
Estudo dos Domínios Brasileiros	30h	211427
Feminismo Dialógico	30h	1002612
Formação de Professores: identidades e saberes	30h	211591
Geotecnologias em Agricultura e Ambiente	30h	460630
História e Epistemologia da Ciência	30h	211303
Legislação Ambiental	30h	460273
Libras II	30h	211362
Manejo e Conservação de Ecossistemas	30h	460460
Metodologia do Ensino de Física 1	30h	211281
Metodologia do Ensino de Física 2	30h	211290
Metodologia do Ensino de Química 1	30h	211265
Metodologia do Ensino de Química 2	30h	211273
Nematologia Agrícola	30h	240168
Sistemática Filogenética	30h	210927

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

### 3.4. Definição das unidades de Registro

Os critérios para análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e das disciplinas selecionadas na matriz curricular foram baseados na pesquisa das unidades de registro “sex”, “home”, “mulher”, “macho”, “fêmea” e “gênero” (Bardin, 2016). O uso do radical “sex” justificou-se por permitir a identificação de diferentes variações do termo, tais como *sexo*, *intersexo*, *sexualidade* e *sexual*, enquanto o radical “home” foi adotado com o objetivo de contemplar as ocorrências das palavras *homem* e *homens*. Essas unidades de registro foram escolhidas por sua relevância para a análise da presença (ou ausência) de discussões relacionadas à sexualidade nos documentos investigados.

Esses termos permitem identificar como a sexualidade e a diferenciação sexual são abordadas nos documentos institucionais, revelando concepções que podem reforçar ou tensionar uma visão tradicional e binária dos corpos. Ao

investigar a presença e o contexto dessas unidades de registro no PPC e nos planos de ensino, busca-se compreender como a instituição lida com a diversidade sexual, verificando se há abertura para perspectivas que contemplem a complexidade das expressões e identidades sexuais. Essa análise possibilita identificar não apenas o tratamento dado a essas temáticas, mas também eventuais lacunas na formação acadêmica, especialmente no que diz respeito à inclusão de discussões sobre sujeitos e experiências que ultrapassam modelos estritamente binários.

#### **4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN**

##### **4.1. Pré-análise**

Inicialmente, realizou-se a organização do *corpus* e a leitura exploratória dos documentos (Projeto Pedagógico do Curso, matriz curricular e planos de ensino), definindo-se os objetivos da análise e as unidades de registro (Bardin, 2016). Nessa etapa, foram delimitados os documentos incluídos e estabelecida a estratégia de busca textual nos materiais analisados.

##### **4.2. Exploração do Material**

Nesta etapa da pesquisa, as unidades de registro “sex”, “home”, “mulher”, “macho”, “fêmea” e “gênero” foram buscadas sistematicamente nos documentos analisados, identificando-se tanto a frequência quanto o contexto de ocorrência desses termos. As menções encontradas foram organizadas em tabelas e descritas conforme o local de aparecimento nos documentos, tais como ementa, objetivos, conteúdos programáticos e referências bibliográficas, entre outros elementos constitutivos dos planos de ensino.

As categorias de análise foram definidas com base em Bardin (2016), contemplando tanto categorias a priori quanto a posteriori. As categorias a priori corresponderam à própria organização institucional do curso, distinguindo-se as disciplinas obrigatórias e optativas, conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso. A partir desse recorte inicial, foram elaboradas categorias a posteriori, construídas com base na análise do conteúdo dos documentos, com o objetivo de

identificar de que modo as temáticas de sexualidade e gênero se manifestam no currículo.

Essas categorias a posteriori possibilitaram classificar as disciplinas em três grupos analíticos: aquelas que não abordam (NA) as temáticas investigadas, aquelas que apenas mencionam (AM) as unidades de registro de forma pontual e aquelas que aprofundam (AP) as discussões de maneira conceitual e contextualizada. Esse procedimento permitiu uma análise mais refinada e sistemática da presença, ausência ou nível de aprofundamento das temáticas de sexualidade e gênero no conjunto das disciplinas analisadas.

#### 4.3. Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação

Após o levantamento das unidades de registro, procedeu-se à análise interpretativa dos dados, considerando-se as recorrências, as ausências e os diferentes modos de abordagem dos termos identificados nos documentos (Bardin, 2016). Essa etapa permitiu evidenciar lacunas e possibilidades curriculares relacionadas ao ensino da sexualidade no conjunto das disciplinas analisadas.

Com base nessa análise, as disciplinas foram classificadas segundo as categorias analíticas *a posteriori* previamente definidas em Não aborda (NA), Apenas menciona (AM) e Aprofunda (AP). Tal categorização contribuiu para identificar não apenas a presença ou ausência dos temas, mas também o nível de aprofundamento conceitual e formativo atribuído a eles. Os resultados obtidos foram, posteriormente, confrontados com o referencial teórico da pesquisa, permitindo discutir as implicações dessas abordagens, ou de sua ausência, para a formação docente em Ciências Biológicas.

Os planos de ensino das disciplinas analisadas não constituem documentos de domínio público e, por essa razão, não foram incluídos na lista de referências. Contudo, a fim de garantir transparência e rastreabilidade das informações utilizadas na análise, adotou-se a sigla PE, seguida do nome da disciplina, para indicar o plano de ensino examinado, bem como a página específica de onde o trecho foi extraído.

## 5.RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1. Projeto Pedagógico do Curso

Com base na análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), procedeu-se à busca pelas unidades de registro “sex”, “home”, “macho”, “mulher”, “fêmea” e “gênero” nos materiais que o compõem, tais como ementas, objetivos e conteúdos programáticos. Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 1 e permitem mapear, de forma preliminar, a presença dessas temáticas no currículo do curso. Ressalta-se que o campo “-” indica a ausência de ocorrência da unidade de registro analisada.

Tabela 1 - Ocorrência das unidades de registro no PPC- *Campus Araras*

Unidades de registro	“Sex”	“Home”	“Macho”	“Mulher”	“Fêmea”	“Gênero”
Ocorrência	5 vezes	7 vezes	-	-	-	5 vezes

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O termo "sex" aparece cinco vezes ao longo do documento. A primeira ocorrência está na ementa da disciplina Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais, onde a temática é abordada dentro do seguinte contexto:

A construção social e histórica da adolescência e da juventude e as questões psicossociais envolvidas nessa fase da vida e no contemporâneo: identidade, inclusão social, participação sócio-política, grupos e culturas juvenis, **sexualidades** e gêneros, mercado de trabalho, o fenômeno da violência e a questão das drogas (política de redução de danos)." (UFSCar, 2007, p.60).

As demais quatro ocorrências do termo "sex" aparecem exclusivamente nas referências bibliográficas dessa disciplina, sem outras menções diretas ao longo do documento analisado. A unidade de registro "home" aparece sete vezes ao longo do documento, com as primeiras menções ocorrendo no item 3.2, intitulado “Atuação Profissional”. Nesse contexto, o termo é utilizado da seguinte forma:

Atualmente, percebe-se a crescente valorização do conhecimento biológico para educação e conservação ambiental e desenvolvimento de novas tecnologias que suportam o convívio sustentável do **homem** e com meio ambiente (UFSCar, 2007, p.11).

Em seguida, o termo é novamente mencionado no item 4.2, “Perfil do profissional a ser formado”, com a seguinte diretriz: “Preocupação com sua formação continuada; habilidade de comunicação oral e escrita, bem como

compreender as relações entre **homem**, ambiente, tecnologia e sociedade; identificação de problemas a partir dessas relações” (UFSCar, 2007, p.15). Nessa passagem, o termo é utilizado para refletir as relações do ser humano com o ambiente e a tecnologia, destacando a formação de um profissional que compreenda essas interações.

A terceira menção ocorre no último tópico do item 4.3, “Competências, Habilidades, Atitudes e Valores”, onde é afirmado: “Ampliar a visão crítico-reflexiva dos educandos, sobre o papel do **homem** enquanto modificador do meio ambiente” (UFSCar, 2007, p.18). Já a quarta menção, corresponde a palavra **home** no texto do “Núcleo Integrador”

Os ensinamentos de Biologia, Química e Física podem ser melhor apreendidos quando se coloca um contexto prático e social para dar sentido aos seus conceitos, dessa forma o enfoque ambiental é proposto nesse núcleo como caráter integrador. Esta vertente faz dar sentido e significado aos ensinamentos da ciência da natureza e dos **homens** (UFSCar, 2007, p.20).

A quinta menção está no item 6.1, “A interdisciplinaridade e as questões ambientais”, em que é dito: “Quanto melhor sua qualidade, mais e mais o **homem** poderá redescobrir e usufruir melhor o que a natureza nos oferece” (UFSCar, 2007, p.23). O termo “homem” aqui novamente se refere à espécie humana, apontando como a qualidade do ambiente influencia a capacidade do ser humano em usufruir dos recursos naturais de maneira sustentável.

Por fim, as outras duas menções a “home” aparecem em bibliografias de disciplinas do projeto. A primeira delas está na Bibliografia Básica da disciplina de Metodologia de Ensino 2, enquanto a segunda é encontrada na Bibliografia Complementar da disciplina de Filosofia e Sociologia. No documento analisado, não foram identificadas as unidades de registro “macho”, “mulher” e “fêmea”, o que evidencia não apenas a baixa recorrência de termos relacionados às diferenças sexuais e de gênero, mas também a permanência de uma linguagem que toma o masculino como referência universal. Essa ausência tende a invisibilizar outras identidades e corpos no currículo, limitando a problematização das relações de gênero e reforçando uma concepção androcêntrica do conhecimento.

Sendo assim, a análise da distribuição das unidades de registro ao longo do documento evidencia que as menções à “sex” ocorrem de forma restrita e pouco transversal. O termo “sex” aparece exclusivamente associado à disciplina Psicologia

da Adolescência e Problemas Psicossociais, sendo a única em que a sexualidade é abordada de maneira contextualizada. Ainda assim, observa-se que quatro das cinco ocorrências do termo concentram-se exclusivamente nas referências bibliográficas, o que indica uma incorporação limitada da temática ao texto curricular.

Em relação à unidade de registro “home”, identificaram-se sete ocorrências ao longo do documento, revelando o uso sistemático do masculino como denominação universal. Paralelamente, destaca-se a ausência das unidades de registro “macho”, “mulher” e “fêmea”, o que reforça a predominância de uma linguagem genérica e androcêntrica, bem como o silenciamento de outras categorias de gênero no currículo analisado.

O termo “gênero” aparece cinco vezes ao longo do documento analisado. A primeira menção encontra-se em um dos tópicos referentes a competências, habilidades, atitudes e valores, no qual se estabelece que o estudante deve “utilizar o conhecimento biológico para esclarecimento para propor um posicionamento crítico frente a formas de preconceito (racial, social, **gênero**, etc.)” (UFSCar, 2007, p. 16). As outras duas ocorrências aparecem na disciplina Taxonomia de Criptógamas, sendo uma na ementa, em referência a **gêneros**<sup>3</sup> e espécies mais representativas de criptógamas, e outra na bibliografia da disciplina, sem relação com a discussão de gênero em sua dimensão social. Já a quarta e a quinta menção localizam-se na disciplina Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais, uma na ementa e outra em sua bibliografia. Na ementa, o termo aparece vinculado às questões psicossociais que atravessam a adolescência e a juventude.

Diante de tais resultados, conforme argumenta Saffioti (2015), a linguagem constitui um fenômeno social atravessado por relações de poder, contribuindo para a invisibilização das mulheres e para a legitimação simbólica de hierarquias de gênero. Nesse sentido, Schiebinger (2001) afirma que, especificamente no campo científico, a ciência não apenas reflete relações sociais desiguais, mas também as produz e legitima simbolicamente por meio de suas categorias, conceitos e linguagem. A recorrente adoção do masculino como universal opera como um

---

<sup>3</sup> O termo "gênero" é utilizado como uma categoria para a classificação de seres vivos dentro da taxonomia biológica. A classificação de seres vivos segue uma hierarquia que vai desde o domínio até a espécie, sendo composta por: domínio, reino, filo, classe, ordem, família, gênero e espécie.

mecanismo de apagamento das mulheres, naturalizando hierarquias de gênero no interior do próprio conhecimento científico.

Assim, a ausência completa das unidades de registro “mulher” e “fêmea” no documento analisado reforça esse processo, evidenciando como o masculino continua sendo tomado como medida do humano, inclusive no documento curricular. Louro (2003) corrobora essa análise ao problematizar as práticas cotidianas e os usos naturalizados da linguagem, afirmando que:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (Louro,2003, p.63,).

Nesse cenário, fazem-se presentes as reflexões de Apple (2006) sobre o currículo como espaço de disputa e legitimação de determinados conhecimentos. Ao privilegiar certos termos, abordagens e referenciais em detrimento de outros, o currículo contribui para definir o que é reconhecido como conhecimento legítimo ou como “conhecimento que todos devem ter”. Nesse sentido, achados como a centralidade do masculino como categoria genérica e a ausência de aprofundamento nas discussões sobre sexualidade e gênero não refletem apenas escolhas terminológicas, mas podem ser compreendidos como formas de omissão curricular que reforçam visões tradicionais e pouco problematizadas.

Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado. É esse tipo de meta que dá sentido à teoria do currículo, assim como tratamentos e remédios melhores dão sentido à ciência médica. Voltemos, então, ao currículo como conceito educacional (Young, 2014b, p.8).

Contudo, vale ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso analisado foi elaborado em 2009, o que exige que sua leitura também considere o contexto histórico de sua produção. Embora esse dado não anule as lacunas identificadas, ele pode ajudar a compreender, em alguma medida, a menor presença de debates mais aprofundados sobre gênero e sexualidade no documento, uma vez que tais discussões ainda não ocupavam, naquele momento, a mesma centralidade que vêm conquistando nas últimas décadas no campo educacional e nas políticas curriculares. Ainda assim, justamente por se tratar de um documento orientador da

formação docente, essa constatação reforça a importância de sua revisão e atualização, de modo a incorporar demandas contemporâneas e perspectivas mais críticas e inclusivas.

## 5.2. Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias

A análise da matriz curricular evidenciou que, ao se buscar as unidades de registro “sex”, “homem”, “macho”, “mulher”, “fêmea” e “gênero” nas disciplinas analisadas, constatou-se que, das 49 disciplinas que compõem o currículo, 43 não apresentam qualquer menção a esses termos.

É importante ressaltar que os resultados apresentados referem-se exclusivamente à análise dos planos de ensino das disciplinas obrigatórias, tal como se encontram formalmente registrados nos documentos institucionais. Dessa forma, os resultados e conclusões discutidos dizem respeito ao que está explicitado nesses planos, não sendo possível inferir, a partir desse procedimento metodológico, como as temáticas são efetivamente desenvolvidas no contexto das aulas ou nas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. A compreensão de eventuais abordagens realizadas em sala de aula demandaria a realização de uma investigação empírica complementar, como a observação das aulas ou a realização de entrevistas com docentes e estudantes, o que extrapola os objetivos desta pesquisa.

Sendo assim, a partir da análise categorial proposta por Bardin (2016), as disciplinas foram organizadas em categorias analíticas construídas a posteriori. Para fins de apresentação e análise, optou-se por incluir na tabela apenas as disciplinas que apresentaram ocorrência de ao menos uma das unidades de registro investigadas. Nesse conjunto, cinco disciplinas apresentam alguma menção aos termos analisados. De modo geral, as menções identificadas ocorrem de forma pontual, restritas a tópicos específicos, objetivos ou referências bibliográficas, sem desenvolvimento conceitual, problematização teórica ou articulação consistente com os objetivos formativos do curso, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar que contemplam as unidades de registro

Disciplina	Categoria <sup>4</sup>	“Sex”	“Home”	“Mulher”	“Macho ou Fêmea”	“Gênero”
Genética	AM	1	-	-	-	
Filosofia e Sociologia da Educação	AM	1	1	-	-	
Microbiologia Básica	AM	-	1	-	-	
Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais	AP	2	-	-	-	1
Taxonomia de Criptógamas	AM					1
Zoologia de Vertebrados	AM	-	1	-	-	

Fonte: Elaborado pela autora, 2026

Na disciplina de Genética, a ocorrência do termo “sex” aparece vinculada exclusivamente ao conteúdo de “herança ligada ao **sexo**”, inserido no campo conceitual da biologia clássica. Trata-se de uma abordagem de caráter técnico, restrita aos aspectos biológicos da diferenciação sexual, sem articulação com dimensões sociais, culturais ou históricas da sexualidade. Esse resultado reforça o predomínio de uma perspectiva biologizante, amplamente discutida na literatura sobre a formação de professores de Ciências, na qual a sexualidade é frequentemente reduzida a conteúdos genéticos, anatômicos ou fisiológicos.

Na disciplina Filosofia e Sociologia da Educação, por sua vez, as duas ocorrências identificadas localizam-se exclusivamente no campo das referências bibliográficas, sendo uma referente ao termo “sex” e outra ao termo “home”, a partir da menção às obras Racismo, **sexismo** e desigualdade no Brasil, de Sueli Carneiro, e Paidéia: a formação do **homem** grego, de Werner Jaeger. A ausência de articulação explícita dessas referências com a ementa, os objetivos ou os conteúdos programáticos pode indicar que tais discussões não se configuram como eixo estruturante da proposta formativa da disciplina.

Em Microbiologia, identificou-se uma menção ao termo “home” associada às interações entre o **homem** e os micro-organismos, presente nos tópicos da disciplina. Essa ocorrência insere-se em uma perspectiva descritiva e funcional,

<sup>4</sup> AM = Apenas menciona; AP = Aprofunda.

relacionada aos processos biológicos, possivelmente, sem desdobramentos conceituais voltados à problematização das relações entre ciência, sociedade e sexualidade.

Um movimento distinto é observado na disciplina Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais, na qual os termos “sex” e “gênero” aparecem na ementa, enquanto o termo “sex” volta a ser mencionado nos objetivos específicos. Nessa disciplina, a sexualidade é apresentada como uma das questões psicossociais que atravessam a adolescência e a juventude, articulada a temas como identidade, inclusão social, participação sociopolítica, grupos e culturas juvenis, mercado de trabalho, violência e drogas. Tal perspectiva pode ser observada no trecho da ementa a seguir:

A construção social e histórica da adolescência e da juventude e as questões psicossociais envolvidas nessa fase da vida e no contemporâneo: identidade, inclusão social, participação sócio-política, grupos e culturas juvenis, **sexualidades** e **gêneros**, mercado de trabalho, o fenômeno da violência e a questão das drogas (política de redução de danos) (PE Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais, p. 1, 2025).

Nesse sentido, a disciplina Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais foi a única classificada na categoria Aprofunda, por apresentar, nos documentos curriculares analisados, uma abordagem explícita da temática, articulada à ementa e aos objetivos formativos.

Já na disciplina Taxonomia de Criptógamas, a única menção ao termo “gênero” aparece na ementa, em um sentido estritamente biológico e taxonômico, desvinculado das discussões sobre gênero em sua dimensão social. Por fim, em Zoologia de Vertebrados, constatou-se uma menção ao termo “home” nos objetivos gerais da disciplina.

Relacionar as adaptações morfológicas e funcionais à ocupação de habitats e regiões distintas; associar estes fatores à distribuição geográfica dos grupos; bem como discutir questões relacionadas à situação atual e passada destes grupos, compreendendo a importância dos fatores ambientais, históricos e o papel do **homem** na evolução e no atual estado de conservação dos principais grupos (PE Zoologia dos Vertebrados, p. 1, 2025).

De modo geral, tanto na disciplina *Zoologia de Vertebrados* quanto em *Microbiologia*, o termo “home” é empregado de forma genérica e antropocêntrica, referindo-se à humanidade nas relações entre os seres humanos e os processos biológicos ou ambientais. Embora essas menções dialoguem com temas relevantes, como a conservação e as interações ecológicas, elas permanecem restritas ao

campo conceitual das ciências biológicas, sem desdobramentos formativos que problematizem sujeitos, corpos ou relações de poder.

A análise evidenciou que a sexualidade é reconhecida de forma mais integrada e contextualizada apenas em uma disciplina, na qual aparece como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e das experiências juvenis. Esse cenário corrobora estudos que apontam que a ausência ou o tratamento superficial dessas discussões na formação inicial de professores não é neutra, uma vez que contribui para a reprodução de concepções biologizantes, normativas e pouco críticas, dificultando a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas no contexto escolar (Guarany; Cardoso, 2022; Borges, 2023).

Torna-se fundamental reconhecer que a formação de professores para o ensino da sexualidade constitui um elemento central para o enfrentamento das desigualdades historicamente naturalizadas no espaço escolar. Conforme aponta Reis (2011), a abordagem dessas temáticas possibilita problematizar relações de poder e concepções normativas que atravessam o cotidiano educativo. No entanto, na análise das disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, isso não tem ocorrido. Tal constatação dialoga com a literatura e com a prática escolar, que evidenciam que o trabalho com a educação em sexualidade ainda não se encontra efetivamente implementado na maioria das escolas. Muitos professores, por não terem tido contato sistemático com a educação em sexualidade ao longo de sua trajetória formativa, sequer compreendem o significado desse campo e sua relevância para a formação integral dos educandos (Lima; Souza, 2021).

Assim, segundo Freire (2021b) é imprescindível que docentes desenvolvam práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos científicos e orientadas por intencionalidade educativa, capazes de engajar os estudantes e fomentar uma educação dialógica.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” uma prática pedagógica comprometida com a emancipação não pode se apoiar em posturas conservadoras ou excludentes, mas exige abertura ao diálogo, à diferença e às transformações sociais (Freire, 2021a, p. 35).

No âmbito do ensino superior, integrar gênero e sexualidade à formação de professores de Ciências não deve ser compreendido como um acréscimo pontual ao currículo, mas como um elemento estruturante da formação docente, condição

essencial para preparar futuros docentes para lidar com essas questões tanto no ambiente escolar quanto acadêmico (Bento *et al.*, 2023).

### 5.3. Planos de Ensino das disciplinas optativas

Considerando o primeiro e o segundo semestre, o curso oferta 15 disciplinas optativas. Destas, apenas quatro apresentam menções às unidades de registro analisadas e estão apresentadas na tabela abaixo. As demais disciplinas não registram ocorrências dos termos investigados e, por essa razão, não foram sistematizadas na tabela, sendo classificadas, a posteriori, na categoria NA.

Tabela 3- Disciplinas optativas da matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar que contemplam as unidades de registro

Disciplina	Categoria <sup>5</sup>	“Sex”	“Home”	“Mulher”	“Macho ou Fêmea”	“Gênero”
Ecotoxicologia	AM	-	2	-	-	
Feminismo Dialógico	AP	2	1	10	-	14
História e Epistemologia da Ciência	AM	-	-	2	-	
Nematologia Agrícola	AM	-	-	-	-	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2026

Na disciplina de Ecotoxicologia, observou-se que a unidade de registro “home” aparece duas vezes, ambas associadas aos objetivos da disciplina. Uma nos objetivos gerais e outra nos objetivos específicos, em ambas as ocorrências na mesma citação: “Entender a importância da ecotoxicologia para o estudo das relações **homem** x meio ambiente” (PE Ecotoxicologia, p.01, 2025).

Já no caso da disciplina Feminismo Dialógico, as menções identificadas distribuem-se ao longo de diferentes seções do plano de ensino, indicando que a temática de gênero e sexualidade está presente de forma transversal na proposta da disciplina. O radical “sex” aparece no conteúdo programático, no tópico “Gênero e Educação em Sexualidade”, bem como em uma referência da bibliografia básica. Já o radical “home” é identificado nos objetivos específicos, ao tratar da análise de práticas e projetos voltados à prevenção e superação da violência envolvendo

<sup>5</sup> NA = Não menciona; AM = Apenas menciona; AP = Aprofunda.

mulheres e homens com diferentes identidades e em relações afetivas.

No que se refere especificamente ao termo “mulher”, foram identificadas dez menções ao longo do plano de ensino da disciplina, distribuídas em diferentes seções do documento. A primeira ocorrência aparece nos objetivos gerais da disciplina, ao explicitar como finalidade a “compreensão do papel das mulheres em relação às transformações sociais, bem como a análise das diferenças de gênero em nossa sociedade, à luz das contribuições do feminismo dialógico” (p. 1). Outras duas menções são encontradas na ementa, ao abordar o

Estudo de conceitos sobre o feminismo dialógico como uma forma de organização das contribuições e discussões do movimento feminista, refletindo sobre a igualdade de gênero baseada na inclusão das vozes de todas as **mulheres**, na luta pelo respeito às diferenças e pelos direitos globais que atingem as **mulheres** (PE Feminismo Dialógico, p.01, 2025).

A quarta e a quinta menções ao termo mulher localizam-se nos tópicos do conteúdo programático da disciplina, especificamente em “O que é violência? Violência contra mulheres” e “Feminismo negro e movimento de mulheres indígenas”. A sexta menção ocorre nos objetivos específicos, ao tratar da análise e avaliação de práticas e projetos voltados à prevenção e superação da violência envolvendo “mulheres e homens com diferentes identidades e em relações afetivas” (PE Feminismo Dialógico, p.03, 2025).

A sétima menção é identificada nos procedimentos de avaliação, quando uma das atividades propostas consiste em um “trabalho escrito sobre um dos temas voltados à prevenção de violência contra a mulher (crianças, adolescentes, jovens ou adultos)” (PE Feminismo Dialógico, p.04, 2025). As três menções finais ao termo correspondem a referências da bibliografia básica que abordam temáticas relacionadas à violência contra mulheres, ao ativismo de mulheres negras e às relações conjugais entre mulheres lésbicas.

O termo “gênero” aparece 14 vezes no plano de ensino da disciplina *Feminismo Dialógico*. A primeira menção encontra-se nos objetivos gerais, ao propor a análise das diferenças de **gênero** em nossa sociedade à luz das contribuições do feminismo dialógico. A segunda ocorrência aparece na ementa, ao indicar a necessidade de refletir “sobre a igualdade de **gênero** baseada na inclusão das vozes de todas as mulheres” (PE Feminismo Dialógico, p. 1, 2025). A terceira menção localiza-se nos tópicos a serem trabalhados, por meio do item “Conceitos de **Gênero** e Educação em Sexualidade”. A quarta ocorrência aparece nos objetivos

específicos, ao estabelecer que, ao longo da disciplina, as e os estudantes deverão ser capazes de “identificar e utilizar em suas análises os conceitos de violência e suas diferentes categorias, de **gênero**, de feminismo, de masculinidades” (PE Feminismo Dialógico, p. 3, 2025). As demais dez menções ao termo estão presentes nas referências bibliográficas da disciplina.

Na disciplina História e Epistemologia da Ciência, foram identificadas duas menções ao termo “mulher”: a primeira no tópico “As **mulheres** na ciência” e a segunda na bibliografia complementar.

Diante do conjunto das disciplinas analisadas, destaca-se Feminismo Dialógico como uma disciplina relevante para a formação docente. Essa disciplina apresentou os resultados mais expressivos, com duas menções ao radical “sex”, uma menção ao radical “home” e dez menções ao termo “mulher”, evidenciando maior centralidade das discussões relacionadas às questões de gênero e sexualidade em comparação às demais disciplinas analisadas.

No entanto, por ser ofertada na condição de disciplina optativa, sua presença no currículo não assegura que todos os estudantes tenham acesso a esse conjunto de conhecimentos, uma vez que a matrícula depende de escolhas individuais, as quais podem ser influenciadas por diferentes fatores, como o desconhecimento da temática ou a ausência de interesse inicial.

Por fim, na disciplina Nematologia Agrícola, observa-se uma menção ao termo “gênero” nos tópicos apresentados, também em sentido estritamente biológico, vinculada à classificação de organismos, como no trecho “Identificação dos principais gêneros de fitonematoides” (PE Nematologia Agrícola, p. 2, 2025).

Tal cenário, conforme indica Lima (2021), impacta diretamente a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas, restringindo o contato com discussões fundamentais e, conseqüentemente, limitando as possibilidades de iniciação a uma educação de caráter emancipatório (Freire, 2021b).

Nesse sentido, as contribuições de Schiebinger (2001) ampliam as possibilidades de abordagem da sexualidade na formação em Ciências Biológicas, ao evidenciar que tais discussões não precisam se restringir a disciplinas específicas ou nomeadas explicitamente como gênero ou sexualidade. Schiebinger (2001) demonstra que os próprios conteúdos biológicos, como aqueles presentes em áreas como Zoologia e Biologia Celular, especialmente nos estudos sobre

comportamento animal e reprodução bacteriana, são atravessados por metáforas, pressupostos e interpretações generificadas e heteronormativas.

Schiebinger (2001) evidencia, como exemplo, que a aplicação de narrativas de corte e casamento a plantas e animais “forjou um compromisso com diferenças (hetero)sexuais, mesmo onde a sexualidade é ambígua ou não existente” (Schiebinger, 2001, p. 278), demonstrando como pressupostos de gênero e sexualidade orientaram a interpretação de fenômenos biológicos. Dessa forma, a autora aponta caminhos para que a temática da sexualidade seja problematizada a partir de disciplinas tradicionais da Biologia, favorecendo uma abordagem crítica que amplia a compreensão científica e contribui para uma formação docente mais reflexiva.

Uma vez que, a ausência ou marginalização dessas discussões na formação docente contribui para a reprodução de visões normativas e binárias, reforçando silenciamentos e desigualdades no cotidiano escolar (Louro, 2003). Uma vez que a incorporação das discussões sobre gênero e sexualidade à formação de professores de Ciências não deve ser entendida como um acréscimo pontual ao currículo, mas como um elemento estruturante da formação docente, condição necessária para preparar futuros docentes para lidar com essas questões tanto no ambiente escolar quanto no âmbito acadêmico (Bento *et al.*, 2023).

Nesse contexto, a análise do currículo torna-se fundamental para compreender como a temática tem sido abordada na formação inicial de professores. A Tabela 4 sintetiza a distribuição das disciplinas da Licenciatura em Ciências Biológicas por categoria analítica, evidenciando, de maneira quantitativa, a baixa incidência de abordagens que aprofundam as discussões sobre gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFSCar – *Campus* Araras)

Tabela 4 – Distribuição das disciplinas por categoria analítica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFSCar – *Campus* Araras)

<b>Tipo de disciplina</b>	<b>Total</b>	<b>Não aborda (NA)</b>	<b>Apenas menciona (AM)</b>	<b>Aprofunda (AP)</b>
Obrigatórias	49	43	5	1
Optativas	16	12	3	1

Fonte: Elaboração própria (2026)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a presença, ou ausência, do ensino sobre sexualidade no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Araras. Para tanto, propôs-se analisar, de forma sistemática, os documentos institucionais que estruturam o curso, incluindo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular e os planos de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas, com o intuito de identificar a presença da temática da sexualidade e de termos relacionados ao gênero no currículo da formação inicial de professores.

Considerando os objetivos propostos, os resultados obtidos permitem afirmar que a investigação alcançou seus propósitos, ao evidenciar que a temática da sexualidade se encontra pouco presente nos documentos analisados e fragilmente incorporada nos documentos analisados. A análise revelou tanto as ausências quanto a ocorrência de menções pontuais, em sua maioria restritas a abordagens biologizantes ou a referências indiretas, indicando limites significativos na integração dessas discussões ao currículo do curso.

Partindo do pressuposto de que a sexualidade é um tema necessário na formação docente como um todo, sobretudo na formação de professores em Ciências Biológicas, a presente pesquisa constatou que tal temática ainda se encontra extremamente fragilizada nos documentos institucionais que regem o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar, no *campus* de Araras.

Mesmo diante das regulamentações e legislações que afirmam a incorporação e a necessidade do ensino em sexualidade, é nítido que as concepções, de modo geral, ainda são trabalhadas a partir de questões anatômicas e fisiológicas. É importante ressaltar que a escola é um espaço importante de socialização, sendo necessária para a quebra de padrões de desigualdade, e sem formação adequada seja inicial ou continuada a inclusão dessas temáticas pode ser prejudicada ou as abordagens podem ser equivocadas.

Em ambos os documentos analisados, os resultados indicaram uma lacuna em relação a essa temática. Cabe destacar que o Projeto Pedagógico de Curso não passou por reestruturação, sendo o mesmo desde 2009. Tal dado contribui para a ausência na discussão de temas emergentes, como a sexualidade. No que se refere ao Projeto Pedagógico de Curso, as unidades de registro buscadas foram “sex”,

“homem”, “mulher”, “macho”, “fêmea” e “gênero”. Mesmo que algumas unidades de registro tenham sido mencionadas, a intencionalidade é baixa. O termo “sex”, por exemplo, apresenta relevância em apenas uma menção, dentre as cinco em que aparece. No mesmo documento, a unidade de registro “home” aparece um total de sete vezes, mais vezes do que o próprio radical “sex”, indicando e reforçando a utilização de uma linguagem voltada para o masculino.

No que se refere às disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas, optou-se por analisar a totalidade dos componentes curriculares da grade, partindo da hipótese de que os termos investigados pudessem aparecer em diferentes disciplinas. Contudo, essa expectativa não se confirmou. A análise evidenciou que, entre as disciplinas obrigatórias, das 49 que compõem o currículo, 43 foram classificadas na categoria *Não aborda* (NA), por não apresentarem qualquer menção aos termos pesquisados; cinco foram enquadradas na categoria *Apenas menciona* (AM); e apenas uma foi classificada na categoria *Aprofunda* (AP).

Em relação às disciplinas optativas, considerando aquelas ofertadas no primeiro e no segundo semestre, das 16 analisadas, 12 não apresentam menções aos termos investigados, sendo classificadas na categoria *Não aborda* (NA), três foram classificadas como *Apenas menciona* (AM) e apenas uma como *Aprofunda* (AP).

Todos esses resultados evidenciam a necessidade de reestruturação dos documentos institucionais, sobretudo do currículo. Para isso, não é necessário excluir disciplinas para garantir a inclusão e a diversidade de discussões. É importante que disciplinas como Feminismo Dialógico sejam componentes obrigatórios; todavia, sugere-se, como possibilidade complementar, que as disciplinas tradicionais da grade curricular também aproveitem as oportunidades de discussão.

Disciplinas voltadas para questões matemáticas podem trazer dados estatísticos para questionar e alertar os estudantes sobre índices de feminicídio, violência de gênero, infecções sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e outros temas englobados no ensino em sexualidade, para além das questões anatômicas e fisiológicas.

Disciplinas voltadas para as áreas de Zoologia, Botânica e Microbiologia podem aproveitar a oportunidade para demonstrar a diversidade reprodutiva existente entre diferentes grupos e espécies, problematizando não apenas a ideia

de um único modelo reprodutivo ou sexual considerado “natural”, mas também a tendência de classificar organismos a partir de categorias binárias como "masculino" e "feminino", mesmo quando se trata de seres vivos que não se enquadram nessas classificações. Essa abordagem crítica contribui para romper noções biologizantes e normativas sobre sexualidade e gênero, ampliando a compreensão sobre a diversidade presente no mundo natural.

O currículo, como um todo, deveria ser reestruturado, levando em consideração que, mesmo com os avanços alcançados, ainda persistem dados alarmantes e preocupantes. É importante lembrar que, muitas vezes, o ambiente escolar constitui o único espaço que certos estudantes possuem para acessar e compartilhar conhecimentos. Contudo, para que essa troca de saberes ocorra de forma efetiva, é essencial que os docentes estejam preparados e seguros para o ensino em sexualidade. Nesse contexto, considerando que o PPC se encontra em processo de reestruturação e que passará a se orientar pela normativa de 2024, destaca-se a importância de uma reestruturação também documental, que não se limite a ajustes formais, mas que promova a revisão crítica de concepções, objetivos, ementas e referências que sustentam a formação docente. Tal movimento pode representar uma oportunidade significativa para incorporar, de maneira mais consistente, as discussões sobre sexualidade e gênero no currículo, em diálogo com as demandas contemporâneas da educação e com a necessidade de uma formação mais crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

Diante do que foi evidenciado, pesquisas futuras podem aprofundar os resultados aqui apresentados ao ampliar os termos de busca para diversidade, hermafrodita, ou outros termos que possam fazer alusão às questões de sexualidade; incluir entrevistas com docentes e estudantes, possibilitando compreender como a temática da sexualidade é percebida e trabalhada na formação inicial ou análises comparativas a partir da reestruturação do PPC e das disciplinas. Além disso, investigações que alcancem outros campi da UFSCar que ofertam a Licenciatura em Ciências Biológicas, bem como estudos comparativos com cursos de outras instituições, podem contribuir para ampliar a compreensão sobre como o ensino em sexualidade tem sido incorporado ou silenciado nos currículos de formação docente. Cabe reforçar que, a partir da nova diretriz, o curso encontra-se em processo de reestruturação do PPC e, conseqüentemente, das disciplinas. Assim, espera-se que a nova proposta curricular possibilite uma

abordagem mais ampla, crítica e integrada das questões relacionadas à sexualidade.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2016

BARTASEVICIUS, Daniela Maria Manna; MIRANDA, Meiri Aparecida Gurgel de Campos. Formação de Professores para a Prática de Educação Sexual nas Escolas. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 7, n. 3, p. 156-178, 2019.

BENTO, Andressa Soares *et al.* Do silêncio à discussão sobre gênero em um espaço de formação continuada de docentes de ciências e matemática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 1, p. 190-212, 2023.

BORGES, Vanessa Maria Oliveira de. A perspectiva de gênero na formação docente: por uma prática pedagógica que eduque para equidade: for a pedagogical practice that educates for equity. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 12, n. 1, p. 334-344, 2023.

BOZZINI, Isabela Custódio Talora *et al.* Aprendizagem da docência no estágio de regência em biologia - a temática de educação em sexualidade. **Crítica Educativa**, v. 7, n. 1, p. 01-26, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.301/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2º/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível

em:<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019. Disponível

em:<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4/2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024a. Disponível

em:<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Defensoria Pública do Rio Grande do Sul. **Violência de gênero**. Rio Grande do Sul, 12 p., 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.994, de 11 de abril de 2024**. Altera dispositivos do Código Penal para fortalecer o enfrentamento ao feminicídio e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 12 abr. 2024b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14994.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14994.htm). Acesso em: 11 jan. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Ministério das Mulheres lança o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) 2025**. Brasília: Ministério das Mulheres, 19 mar. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2025/marco/ministerio-das-mulheres-lanca-o-relatorio-anual-socioeconomico-da-mulher-raseam-2025>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Maristela Hefliger; MATARELI, Débora Cristina Garcia; BOZZINI, Isabela Custódio Talora. **A educação em sexualidade no ensino de ciências na BCC: silenciamento e possibilidades.** In: VI EREBio: Encontro Regional de Ensino de Biologia, 2025, Santo André, SP. No prelo.

CARVALHO, Fabiana Aparecida; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 37, n. 2, p. 193-210, 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, p. 141-172, 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola <br> sexual education: how to teach in the school environment. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 15 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2021b.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**, 4ª edição, 2023, p. 52. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO, Fabiana Aparecida. Comunismo e gênero na escola sem partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia fascista. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 168-186, 2020.

GUARANY, Ann Letícia Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. Formação de professores, gênero e sexualidade na produção acadêmica brasileira. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

LIMA, Renata Epaminondas de; SOUZA, Thaís Oliveira de. A educação sexual na formação docente em Ciências Biológicas. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 7., 2021, Campina Grande. *Anais eletrônicos* [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79602>. Acesso em: 14 jan. 2026.

LIMA, Renata Epaminondas de. **A educação sexual na formação docente em Ciências Biológicas**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Autêntica, 2004.

MARQUES, Jéssica Karine; BOZZINI, Isabela Custódio Talora; MILARÉ, Tathiane. Aspectos históricos da educação em sexualidade e reflexões em prol da circulação de ideias. **Ensaio Pedagógico**, v. 3, n. 1, p. 44-54, 2019.

MARQUES, Jéssica Karine. **Percepções sobre sexualidade e gênero de professoras no ensino de Ciências: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, 2020, 162 p.

MATARELI, Débora Cristina Garcia. **Possibilidades de inclusão do tema prevenção à violência de gênero nas aulas de Ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2024.

MIRANDA, Meiri Aparecida Gurgel de Campos. A abordagem da sexualidade no Currículo de São Paulo. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)**, VIII., 2011, São Paulo. *Anais eletrônicos [...]*. São Paulo: ABRAPEC, 2011. Disponível em: [https://abrapec.com/atas\\_enpec/viiienpec/resumos/R1001-2.pdf](https://abrapec.com/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1001-2.pdf). Acesso em: 13 jan. 2023.

MOURA, Claudia Helena Gonçalves; SILVA, Pedro Fernando da. Escola sem partido e conservadorismo moral: instrumentalização da religião, sexualidade e gênero. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 43, p. 01-18, 2023.

NORTE FILHO, Antônio Ferreira do *et al.* Violência de gênero e feminicídio no Brasil: desafios legais e ações protetivas da mulher. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 4, p. 1-15, 2025.

RIBEIRO, Marcos. **Educação sexual e a prática pedagógica: formação docente, o trabalho em sala de aula e a orientação das famílias**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2023.

REIS, Greissy Leoncio. **O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas**. 2011. 202 p. Dissertação (mestrado em Estudos e Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo), Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MIESSE, Maria Carolina; DE CARVALHO, Fabiana Aparecida. As questões de gênero e sexualidade e o movimento escola sem partido: qual o impacto para a base nacional comum curricular?. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. Especial, p. 509-531, 2021.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata *et al.* Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos curriculares. **Linhas críticas**, v. 27, 2021.

SANTOS, Eliane Gonçalves; WALCZAK, Aline Teresinha, CODEIRO, Thamires Luana. **Questões de gênero: a importância da temática na formação inicial de professores no curso normal de nível médio**. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, VII., 2018, Rio Grande. Anais eletrônicos. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, p. 01-09, 2018.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Enaire de Maria Sousa da; COLARES, Patrícia Sousa. Desigualdade de gênero no Brasil: dos processos históricos às expressões contemporâneas. **Revista Ciência & Contemporaneidade**, São Luís, v. 2, n. 1, p. 75–93, jun. 2024.

SILVA, Ivone Maria Mendes; LAPINSKI, Tatiane Fátima. Universidade: espaço para (re) pensar concepções de gênero, masculinidade e suas implicações na formação de pedagogos. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 7, n.1, p. 18-26, 2019.

TIMOTE, Natalia Mirian. **Práticas pedagógicas sobre sexualidade em produções internacionais: contribuições para a formação de professores de ciências**. 2022. 54 p Dissertação (mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, 2022.

UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371567\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371567_por). Acesso em: 10 jul. 2025.

UFSCar. **Resolução CoG nº 236, de 18 de junho de 2019**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2019. Disponível em: [https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/conselho-de-graduacao/conselho-de-graduacao-arquivos-complementares-ou-duplicados/arquivos-conselho-de-graduacao/normas/Resoluo\\_236\\_Resoluo\\_Licenciaturas.pdf](https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/conselho-de-graduacao/conselho-de-graduacao-arquivos-complementares-ou-duplicados/arquivos-conselho-de-graduacao/normas/Resoluo_236_Resoluo_Licenciaturas.pdf). Acesso em: 14 jul. 2025.

UFSCar. **Conheça a UFSCar**. São Carlos. Disponível em: <https://www.cheguei.ufscar.br/a-ufscar>. Acesso em: 15 abr. 2025.

UFSCar. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de Araras**: UFSCar, 2007. 90 p. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/cursos/cursos-oferecidos/ciencias-biologicas/araras>: Acesso em: 09 mar. 2026.

YOUNG, Michael. *Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”*. Entrevista concedida a Cláudia Valentina Assumpção Galian e Paula Baptista Jorge Louzano. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 190-202, 2014b.

## ANEXO A- MENÇÕES NO PROJETO PEDAGÓGICO

### 4.3. Competências, habilidades, atitudes e valores

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas deverá dar condições para que os graduandos, atendendo ao Perfil descrito no item anterior,

- utilizar o conhecimento biológico para esclarecimento para propor um posicionamento crítico frente a formas de preconceito (racial, social, gênero, etc.);
- manter atualizada a sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;
- enfrentar os deveres e dilemas da profissão fundamentando-se sua conduta em princípios de responsabilidade social e ambiental, senso de participação, respeito à dignidade humana e solidariedade.
- ampliar a visão crítico-reflexiva dos educandos, sobre o papel do homem enquanto modificador do meio ambiente.

### Núcleo Integrador

Os ensinamentos de Biologia, Química e Física podem ser melhor apreendidos quando se coloca um contexto prático e social para dar sentido aos seus conceitos, dessa forma o enfoque ambiental é proposto nesse núcleo como caráter integrador. Esta vertente faz dar sentido e significado aos ensinamentos da ciência da natureza e dos homens. Neste projeto pedagógico propõe-se um núcleo de disciplinas comuns, contempladas no Núcleo Básico e Núcleo Específico relacionado ao Meio Ambiente, objetivando integrar as licenciaturas, dando aos conhecimentos os verdadeiros sentidos e significados dos conceitos científicos.

## 6.1. A Interdisciplinaridade e as Questões Ambientais

*A acelerada destruição da natureza determina o acúmulo de uma série de evidências sobre existirem limites para os estresses que os ecossistemas podem suportar, permanecendo viáveis no que se refere ao fornecimento de bens ou serviços. Intensificam-se as preocupações quanto à preservação, conservação e recuperação desses ecossistemas<sup>3</sup>, posto que o meio ambiente é o patrimônio mais precioso que possuímos. Quanto melhor sua qualidade, mais e mais o **homem** poderá redescobrir e usufruir melhor o que a natureza nos oferece. Dessa forma, consideramos necessário que um licenciado em Ciências Biológicas tenha uma formação que o possibilite interpretar os*

## 7.2. Objetivos e Ementas

Seguem abaixo os objetivos gerais e as ementas das disciplinas programadas para o primeiro e segundo semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

### • TAXONOMIA DE CRIPTOGAMAS

Carga Horária: 60 HORAS

Nº Crédito: 04

Caráter: Obrigatória

**EMENTA:** Taxonomia Vegetal e Sistemática Filogenética. Noções de Nomenclatura Botânica e o Código de Nomenclatura Botânica. Técnicas de coleta, preservação e herborização de Criptógamas. Morfologia e classificação geral das Criptógamas: cianobactérias, algas, briófitas e pteridófitas. Apresentação da morfologia, classificação e ciclo de vida das Criptógamas. Coleta e identificação dos principais **gêneros** e das espécies mais representativas de Criptógamas.

#### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

FERRI, M. G. Botânica: Morfologia externa das plantas - organografia. São Paulo: Nobel, 1987.

JOLY, A. B. Botânica: Introdução à Taxonomia Vegetal. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Nacional, 1991.

\_\_\_\_\_. **Gêneros** de algas da costa atlântica latino-americana. São Paulo: EDUSP, 1967.

## • METODOLOGIA DE ENSINO 2

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- CANAVARRO, J. M. Ciência e Sociedade. Coimbra, Portugal: Quarteto Editora, 2000
- CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (org.) Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002
- EMSLEY, J. Vaidade, Vitalidade, Virilidade: a ciência por trás dos produtos que você adora consumir. Tradução Maria Luíza X. De A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- FONTES, A.; SILVA, I. R. Uma nova forma de aprender ciências: a educação em Ciência/ Tecnologia /Sociedade (CTS). Coleção Guias Práticos. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.
- HARGREAVES, A. O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.
- LEWONTIN R. A tripla Hélice: gene , organismo e ambiente. Tradução de José Viegas Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2002
- MAYR, E. Desenvolvimento do Pensamento Biológico: diversidade, evolução e herança. Tradução de Ivo Martinazzo. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. (capítulos 1 e 2)
- MAYR, E. Biologia, Ciência Única. Tradução Marcelo Leite. São Paulo: Companhia das Letras, 2005
- OLIVEIRA, M. T. M. (coord). Didáctica da Biologia. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- RAW, I. MENNUCCI, L. KRASILCHIK, M. A Biologia e o **Homem**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2001

## • FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. In: A economia das trocas simbólicas (Introdução, organização e seleção: Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CORDON, J. M. N., MARTINEZ, T. C.. História de la filosofia. Madrid, Anaya, 1981.
- ENGUTTA, M. F. Trabalho, escola e ideologia: Max e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- JAERGER, W. W. Paidéia: a formação do **homem** grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KONDER, L. A questão da Ideologia. São Paulo: Campinas das letras, 2002.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRUPPA, S. M. P. Sociologia da educação. São Paulo: Cortez, 1993.
- LENHARD, R. Sociologia educacional. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1985.
- LUCKESI, C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

## • PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA E PROBLEMAS PSICOSSOCIAIS

Carga Horária: 60 HORAS

Nº Crédito: 04

Caráter: Obrigatória

**EMENTA:** A construção social e histórica da adolescência e da juventude e as questões psicossociais envolvidas nessa fase da vida e no contemporâneo: identidade, inclusão social, participação sócio-política, grupos e culturas juvenis, sexualidades e gêneros, mercado de trabalho, o fenômeno da violência e a questão das drogas (política de redução de danos).

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

- ABRAMO, H.W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. ABRAMO, H.W; BRANCO, P.P. (org.) Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Perseu Abramo, p. 73-86, 2005.
- AYRES, J.R.C.M.; FRANÇA JÚNIOR, I; CALAZANS, GJ.; SALETTI FILHO, HC . O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. CZERESNIA, D e FREITAS, CM. Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.
- CÉSAR, M.R.A. A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico. São Paulo: Unesp, 2008.
- LOURO, G.L., Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L., (org). O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. Gênero, Sexualidade e Educação Uma perspectiva pós-estruturalista, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MAGRO, Viviane Melo de Mendonça.. Adolescentes como Autores de Si Próprios: cotidiano, Educação e o Hip Hop. Cad. Cedes, Campinas, V. 22, Nº 57, Agosto, p. 63-75, 2002.
- SCHEERER, S. Políticas de drogas: O debate internacional. In: MESQUITA, F., BASTOS, F.I., Drogas e Aids. São Paulo: 1995.
- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**
- AFONSO, L., ANDRADE, A.C., BATISTA, C.B., R.M.M. Dimensões do trabalho com oficinas: a experiência do grupo um. In: AFONSO, L. (org.) Oficinas em Dinâmica de Grupo: Um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Ed. do campo social, 2002.
- ARIÉS Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- FOUCAULT, M., História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.

Fonte: UFSCar (2007).

**ANEXO B- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE GENÉTICA**

## SIGA - UFSCar

	<b>Tópicos</b>	<b>Horas</b>
10	herança ligada ao <b>sexo</b>	4
11	estudo de heredogramas	4
12	Variações Cromossômicas estruturais e numéricas	4

Fonte: PE Genética, UFSCar (2025).

## ANEXO C- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

### Bibliografia

#### Complementar:

BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. In: A economia das trocas simbólicas (Introdução, organização e seleção: Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1992.

CORDON, J. M. N., MARTINEZ, T. C.. História de la filosofía. Madrid, Anaya, 1981.

ENGUTTA, M. F. Trabalho, escola e ideologia: Max e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JAERGER, W. W. Paidéia: a formação do **homem** grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KONDER, L. A questão da Ideologia. São Paulo: Campinas das letras, 2002.

#### Observações:

Outras referências bibliográficas :

Aranha. Maria Lucia Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1995. <http://faesf.com.br/wp-content/uploads/2018/12/59407821-ARANHA-Maria-Lucia-de-A-Filosofia-da-educacao.pdf>

Brandão, Carlos Rodrigues. O que é Educação. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod\\_resource/content/1/O%20bell hooks](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20bell%20hooks). Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. SP: Elefante, 2021.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Covilhã: Lusosofia:press, 2009. Disponível em:

<https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/05/a-reproduc3a7c3a3o-elementos-para-uma-teoria-do-sistema-de-ensino.pdf>

Carneiro, Sueli. Racismo, **sexismo** e desigualdade no Brasil. SP: Selo Negro, 2021.

Fonte: PE Filosofia e sociologia da educação, UFSCar (2025).

## ANEXO D- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE MICROBIOLOGIA BÁSICA

Duração dos  
Tópicos:

	Tópicos	Horas
1	Os principais grupos microbianos. Breve história da microbiologia. Origem da vida e diversificação dos micro-organismos. Estruturas celulares microbianas em bactérias, arqueias e fungos.	8
2	Materiais e técnicas utilizadas no laboratório de microbiologia. Coloração de Gram.	4
3	Crescimento microbiano. Diversidade de nutrição microbiana. Crescimento de populações e medidas do crescimento. Diversidade metabólica dos micro-organismos. Fluxo de elétrons na respiração aeróbia e anaeróbia. Fermentações lácticas e ácidas.	6
4	Preparo de meios de cultivo para micro-organismos. Métodos de isolamento de micro-organismos. Observação microscópica e macroscópica de micro-organismos.	8
5	Atividade microbiana nos ciclos biogeoquímicos. Diversidade catabólica. Processos biossintéticos de micro-organismos. Princípios de ecologia microbiana. Análises de comunidades microbianas dependentes e independentes de cultivo.	8
6	Simbioses microbianas. Interações entre o <b>homem</b> e os micro-organismos. Micro-organismos e alimentos. Aplicação de micro-organismos anaeróbios.	6
7	Contagem de células de levedura em câmara de Neubauer. Sensibilidade aos antimicrobianos.	4

Fonte: PE Microbiologia básica, UFSCar (2025).

## ANEXO E- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA E PROBLEMAS PSICOSSOCIAIS

### Ementa:

A construção social e histórica da adolescência e da juventude e as questões psicossociais envolvidas nessa fase da vida e no contemporâneo: identidade, inclusão social, participação sócio-política, grupos e culturas juvenis, **sexualidades e gêneros**, mercado de trabalho, o fenômeno da violência e a questão das drogas (política de redução de danos).

### Objetivos

#### Específicos:

Entender a construção histórica e social da adolescência. Compreender as temáticas contemporâneas que envolvem o adolescente: **sexualidade**, escolarização, situações de risco, escolha profissional.

Entender por meio de expressões literárias a evolução da adolescência em diferentes épocas e sociedades.

Fonte: PE Psicologia da adolescência e problemas psicossociais, UFSCar (2025).

## ANEXO F- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE TAXONOMIA DE CRIPTÓGAMAS

### Ementa:

Taxonomia Vegetal e Sistemática Filogenética. Noções de Nomenclatura Botânica e o Código de Nomenclatura Botânica. Técnicas de coleta, preservação e herborização de Criptógamas. Morfologia e classificação geral das Criptógamas: cianobactérias, algas, briófitas e pteridófitas. Apresentação da morfologia, classificação e ciclo de vida das Criptógamas. Coleta e identificação dos principais gêneros e das espécies mais representativas de Criptógamas.

Fonte: PE Taxonomia de Criptógamas, UFSCar (2025).

## ANEXO G- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE ZOOLOGIA DE VERTEBRADOS

### Objetivos gerais:

O aluno de zoologia de vertebrados deverá ser capaz de compreender e utilizar as informações adquiridas para poder resolver problemas práticos em Zoologia para as diferentes classes animais. Associar a Biologia, Classificação Zoológica, Sistemática, Evolução, Ecologia e anatomia dos Urocordados, Cefalocordados e Cordados ao ambiente em que vivem através de estudo teórico-prático. Utilizar-se do sistema atual de classificação dos vertebrados baseado na sistemática filogenética, sua importância e aplicação na conservação das espécies; a taxonomia, sistemática, morfologia funcional, biologia, evolução e conservação dos principais grupos de vertebrados; a relação entre os principais eventos evolutivos de cada grupo com a geografia e ecologia das diferentes eras geológicas; a diversidade de formas, organização e ocupação de ambientes diversificados; uma análise comparativa entre os principais sistemas funcionais dos vertebrados. Relacionar as adaptações morfológicas e funcionais à ocupação de habitats e regiões distintas; associar estes fatores à distribuição geográfica dos grupos; bem como discutir questões relacionadas à situação atual e passada destes grupos, compreendendo a importância dos fatores ambientais, históricos e o papel do **homem** na evolução e no atual estado de conservação dos principais grupos.

Fonte: PE Zoologia de Vertebrados, UFSCar (2024).

## ANEXO H- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE ECOTOXICOLOGIA

### Objetivos gerais:

Objetivos Gerais: Propiciar ao aluno o conhecimento sobre as principais substâncias que podem ser tóxicas no ambiente, bem como seus modos de ação nos organismos e no ambiente. Objetivos Específicos: - Visa fornecer ao aluno conhecimento básico sobre ecotoxicologia, capacitando-o para o estabelecimento de relações produto x consequência. - Identificar os diversos modos de ação das substâncias tóxicas. - Entender a importância da ecotoxicologia para o estudo das relações **homem** x meio ambiente.

### Objetivos Específicos:

- Propiciar ao aluno o conhecimento sobre as principais substâncias que podem ser tóxicas no ambiente, bem como seus modos de ação nos organismos e no ambiente.
- Visa fornecer ao aluno conhecimento básico sobre ecotoxicologia, capacitando-o para o estabelecimento de relações produto x consequência.

Fonte: PE Ecotoxicologia, UFSCar (2025).

## ANEXO I- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE FEMINISMO DIALÓGICO

<p><b>Objetivos gerais:</b></p>	<p>A disciplina tem por finalidade possibilitar aos futuros profissionais a compreensão do papel das <b>mulheres</b> em relação às transformações sociais, bem como analisar as diferenças de <b>gênero</b> em nossa sociedade, à luz das contribuições do feminismo dialógico.</p>																																										
<p><b>Ementa:</b></p>	<p>Estudo de conceitos sobre o feminismo dialógico como uma forma de organização das contribuições e discussões do movimento feminista, refletindo sobre a igualdade de <b>gênero</b> baseada na inclusão das vozes de todas as mulheres, na luta pelo respeito às diferenças e pelos direitos globais que atingem as mulheres. A partir da leitura de textos, dialogar sobre diferentes fases do feminismo, que correspondem ao feminismo da igualdade, da diferença e da diversidade, além do conceito de igualdade na diferença central nos estudos do feminismo dialógico. Pretende-se, ainda, dialogar sobre o movimento feminista na América Latina.</p>																																										
<p><b>Duração dos Tópicos:</b></p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th><b>Tópicos</b></th> <th><b>Horas</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Conceitos de "Direito à privacidade" e base científica</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>O que é violência? Violência contra <b>mulheres</b></td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Conceitos de <b>Gênero</b> e Educação em <b>Sexualidade</b></td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Conceitos e história do feminismo</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Feminismo negro e movimento de <b>mulheres</b> indígenas</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Feminismo Dialógico</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Modelos de atração/Socialização preventiva</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>Novas Masculinidades</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>Violência contra e intra LGBTQIA+</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>Violência 0 desde 0 anos/Prevenção de violência com e entre menores</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>Prevenção de violência na internet</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>Modelo de prevenção de conflitos em ambientes educacionais</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>Prevenção de violência nas universidades</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>		<b>Tópicos</b>	<b>Horas</b>	1	Conceitos de "Direito à privacidade" e base científica	4	2	O que é violência? Violência contra <b>mulheres</b>	4	3	Conceitos de <b>Gênero</b> e Educação em <b>Sexualidade</b>	4	4	Conceitos e história do feminismo	4	5	Feminismo negro e movimento de <b>mulheres</b> indígenas	4	6	Feminismo Dialógico	4	7	Modelos de atração/Socialização preventiva	4	8	Novas Masculinidades	4	9	Violência contra e intra LGBTQIA+	4	10	Violência 0 desde 0 anos/Prevenção de violência com e entre menores	4	11	Prevenção de violência na internet	4	12	Modelo de prevenção de conflitos em ambientes educacionais	4	13	Prevenção de violência nas universidades	4
	<b>Tópicos</b>	<b>Horas</b>																																									
1	Conceitos de "Direito à privacidade" e base científica	4																																									
2	O que é violência? Violência contra <b>mulheres</b>	4																																									
3	Conceitos de <b>Gênero</b> e Educação em <b>Sexualidade</b>	4																																									
4	Conceitos e história do feminismo	4																																									
5	Feminismo negro e movimento de <b>mulheres</b> indígenas	4																																									
6	Feminismo Dialógico	4																																									
7	Modelos de atração/Socialização preventiva	4																																									
8	Novas Masculinidades	4																																									
9	Violência contra e intra LGBTQIA+	4																																									
10	Violência 0 desde 0 anos/Prevenção de violência com e entre menores	4																																									
11	Prevenção de violência na internet	4																																									
12	Modelo de prevenção de conflitos em ambientes educacionais	4																																									
13	Prevenção de violência nas universidades	4																																									

**Objetivos  
Específicos:**

Ao longo da disciplina as e os estudantes deverão ser capazes de: -  
Identificar e utilizar em suas análises os conceitos de violência e suas diferentes categorias, de **gênero**, de feminismo, de masculinidades. - Analisar e avaliar a efetividade de práticas/projetos e conceitos para a prevenção e superação de violência contra crianças, adolescentes, jovens, bem como **mulheres** e **homens** com diferentes identidades e em relações afetivas. - Analisar e avaliar a efetividade de práticas/projetos para prevenção de violência em diferentes espaços e instituições. - Elaborar proposta de prevenção de violência e de intervenção em processos de violência para um âmbito de atuação profissional, com base em dados e pesquisas qualificados e com evidência de efetividade, pautados na defesa e no apoio à vítima.

**Bibliografia Básica:**

- Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República Direito a uma vida livre de violência. – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/promocao-e-defesa/por-uma-cultura-de-direitos-humanos-2013-direito-a-uma-vida-livre-de-violencia>
- VALLS, Rosa et al. Prevención de la violencia de **gênero** en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención. Gender violence prevention at the universities : assessment of the university community about attention to prev. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, v. 64, n. 23,1, p. 41–57, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418821004.pdf> -
- VIDU, A., VALLS, R., PUIGVERT, L., MELGAR, P., & JOAN PERE, M.(2017). Second Order of **Sexual** Harassment - SOSH.Multidisciplinary Journal of Educational Research, 7(1), 1-26. doi:10.17583/remie.2017.2505 - SAFFIOTI, H. I. B, Já se mete a colher em briga de marido e mulher. São Paulo Perspec. vol.13 no.4 São Paulo Oct./Dec. 1999 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88391999000400009> -
- ALVAREZ, Sonia E et al . Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos.Rev. Estud. Fem., Florianópolis , v. 11, n. 2, p. 541-575, Dec. 2003

## SIGA - UFSCar

- . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2003000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000200013&lng=en&nrm=iso) -
- Malta, R.; Oliveira, L. Enegrecendo as redes: o ativismo de mulheres negras no espaço virtual. **GÊNERO** | Niterói | v.16 | n.2 | p. 55 - 69 | 1.sem. 2016. <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/issue/view/45/showToc> -
  - Puigvert, L.; Muñoz, B. (2012). Estudios de **género**. Barreras y aportaciones al debate teórico internacional desde las voces de las otras mujeres. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1 (1), 427. Disponível em: <http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/generos/article/view/172/201> -
  - SANTOS, A. C. Entre duas **mulheres** isso não acontece: um estudo exploratório sobre violência conjugal lésbica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 98, p. 3-24. 2012. <https://journals.openedition.org/rccs/498>
  - FLECHA, Ramon, PUIGVERT, Lidia; RIOS, Oriol. The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 88 - 113, mar. 2013. ISSN 2014-3680. Available at: <http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/rmcis/article/view/612> -
  - PADRÓS, M.; MELGAR, P.; AUBERT, A.; Modelos de atracción de los y lãs adolescentes: Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de **género**. *SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2010-17-2050/Documento.pdf> -

Consol Aguilar Ródenas. Violència 0 desde 0 en la formación inicial de mestres: de Barbablava a la LIJ. In: VÁRIOS. La violencia de género vista desde los distintos prismas de los agentes implicados. Castel, Espanha: [s.n.]. Disponível em:

<http://gabrielamoriana.es/wpcontent/uploads/2017/02/Actas-seminario-internacional-VG-UJI.pdf> -

FLECHA, Ainhoa. Education and Prevention of Gender Violence with Minors. Multidisciplinary Journal of Gender Studies, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 188-211, june 2012. ISSN 2014-3613. Available at: . Date accessed: 28 aug. 2017.

doi:<http://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.09>. -

Fonte: PE Feminismo dialógico, UFSCar (2025).

## ANEXO J- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA

Duração dos  
Tópicos:

	Tópicos	Horas
1	História da construção de conhecimentos químicos, físicos e biológicos	8
2	As <b>Mulheres</b> na Ciência	6
3	A ciência e a tecnologia desenvolvida por pessoas negras	6
4	Epistemologia da ciência	10

**Bibliografia  
Complementar:**

PINHEIRO, B. C. S. História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021 (Culturas, direitos humanos e diversidades na educação em Ciências). 73p.

BELTRAN, M. H. R. et al. Práticas e Estratégias Femininas: Histórias de **Mulheres** nas ciências da Matéria. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

BELTRAN, M. H. R. et al. História da Ciência - tópicos atuais. (Volumes de 1 a 5) São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

Fonte: PE História e Epistemologia da ciência, UFSCar (2025).

## ANEXO K- MENÇÕES NO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE NEMATOLOGIA AGRÍCOLA

Duração dos  
Tópicos:

	Tópicos	Horas
1	Os nematoides e sua importância na agricultura	4
2	Aspectos morfológicos e reprodutivos dos nematoides fitoparasitos	4
3	Identificação dos principais gêneros de fitonematoides	4
4	Diagnose, técnicas de amostragem e métodos de extração de fitonematoides	6
5	Principais aspectos bioecológicos	4
6	Interação planta-nematoide: estratégias de alimentação	4
7	Principais nematoides ectoparasitas e semiendoparasitas	6
8	Principais nematoides endoparasitas sedentários: nematoides de galhas e nematoides de cistos	6
9	Principais nematoides endoparasitas migradores: nematoides das lesões radiculares e nematoides cavernícolas	6
10	Nematoides parasitas da parte aérea das plantas	4
11	Métodos de controle e manejo integrado de fitonematoides	4

Fonte: PE Nematologia Agrícola, UFSCar (2025).