

GÊNERO, SEXUALIDADE E ENSINO DE BIOLOGIA: O QUE PODE UM CORPO ESTRANHO NOS CURRÍCULOS DE BIOLOGIA?

Júlio César de Oliveira Santos *
Anna Luiza Martins de Oliveira **

Resumo: Os corpos, gêneros e sexualidades foram e continuam sendo campos de embates políticos acirrados. Nos últimos anos, temos visto a recrudescência de movimentos conservadores no cenário político brasileiro e latino-americano, que no campo educacional vem defendendo novas tentativas de controle moral da educação, sobretudo em questões que envolvem discursos de gênero e sexualidade. Entre as estratégias discursivas dessa ofensiva conservadora estão o resgate e naturalização das concepções de “família”, “homem”, “mulher”, “sexualidade” e “corpo”. A partir desse contexto, nesse trabalho em caráter ensaístico, traço como objetivos: (a) refletir sobre que corpo humano cabe no ensino de ciências e biologia, tendo como lastro os estudos de gênero e sexualidade, e quais as possíveis consequências que a perspectiva privilegiada pode trazer para a formação dos sujeitos envolvidos nessa prática; e (b) problematizar os efeitos da concepção hegemônica na significação dos corpos e na produção das diferenças. Assim, analisamos que as práticas curriculares hegemônicas no Ensino de Ciências e Biologia têm nos instado a pensarmos nossos corpos a partir de uma linguagem “biologicista”, eclipsando outras linguagens, outros modos de significar os corpos, e dessa maneira reiterando uma estrutura social cisheteronormativa que precariza as condições de vida de algumas pessoas ao produzi-las como anormais, dissidentes, ou mesmo inexistentes. Chegamos às conclusões desse ensaio afirmando a importância de aguçarmos nossos ouvidos para ouvirmos a pluralidade, fortalecendo as possibilidades de resistência e a criatividade dos modos de vida, a fim de alargar as possibilidades de constituição de corpos e vidas “vivíveis”.

Palavras-Chave: Corpo humano; ensino de ciências e biologia; gênero; sexualidade.

GENDER, SEXUALITY AND BIOLOGY TEACHING: WHAT CAN A STRANGE BODY IN BIOLOGY CURRICULUMS?

Abstract: Bodies, genders and sexualities were and continue to be a field of intense political clashes. In recent years, we have seen the resurgence of conservative movements in the Brazilian and Latin American political scene, which in the educational field has been defending new attempts at moral control of education, especially in matters involving discourses of gender and sexuality. Among the discursive strategies of this conservative offensive are the rescue and naturalization of the concepts of “family”, “man”, “woman”, “sexuality” and “body”. From this context, in this essay paper, we trace as objectives: (a) to reflect on which human body fits in the teaching of science and biology, having as basis the studies of gender and sexuality, and what are the possible consequences that the privileged perspective it can bring to the formation of the subjects involved in this practice; and (b) problematize the effects of hegemonic conception on the meaning of bodies and the production of differences. Thus, we analyze that the hegemonic curricular practices in Science and Biology Teaching have urged us to think of our bodies from a “biologist” language, eclipsing other languages, other ways of meaning bodies, and thus reiterating a cisheteronormative social structure which makes the living conditions of some people precarious by producing them as abnormal, dissident, or even non-existent. We arrive at the conclusions of this essay affirming the importance of sharpening our ears to hear the plurality, strengthening the possibilities of resistance and the creativity of the ways of life, in order to expand the possibilities of constitution of bodies and liveable lives.

Keywords: Human body; science and biology teaching; gender; sexuality.

Introdução

Os corpos, gêneros e sexualidades foram e continuam sendo campos de embates políticos acirrados. Desde a década de 1980 a educação brasileira veio lidando, cada vez mais, com a emergência de diferentes grupos, historicamente subalternizados, reivindicando direitos fundamentais, do acesso e permanência na escola, ao reconhecimento da legitimidade de seus saberes e experiências. Essa emergência, que na década de 1990 levou à elaboração dos primeiros documentos oficiais voltados à educação sexual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, tem desde então arrastado questões contundentes aos discursos pedagógicos oficiais e às teorias pedagógicas hegemônicas. Em outras palavras, quando o corpo humano vai ganhando outras visibilidades na educação escolar, deixando de ser somente objeto de disciplinamento, isto é, de inscrição de uma série de técnicas sutis, mas minuciosas e sofisticadas de produção de corpos “dóceis”, úteis a formas específicas e dominantes de poder (FOUCAULT, 2014), e fazendo emergir a pluralidade de dimensões que o constituem, as discussões educacionais são colocadas em outro nível.

Esses sujeitos têm, não apenas explorado cada vez mais abertamente novas formas de subjetividades, outros gêneros, outras sexualidades, como exigido o reconhecimento de suas existências e dos direitos que demandam por igualdade e justiça social também no campo da educação. Esse processo, colocado em ação pelas lutas dos movimentos sociais, veio impulsionando a inclusão de suas pautas nas agendas da educação no Brasil, o que tem sido acompanhado por distintos embates, antagonismos, articulações políticas e importantes deslocamentos (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Nos últimos anos, temos visto o recrudescimento de movimentos conservadores, que no campo educacional vem defendendo tentativas de controle moral da educação (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018), como o fim de uma suposta doutrinação ideológica nas escolas e em especial o combate ao que chamaram de “ideologia de gênero”, em um esforço para deslegitimar os discursos e movimentos feministas e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais)¹, empreendido pela militância conservadora católica e incorporado pelo ativismo neopentecostal. Cria-se um pânico moral (MISKOLCI; CAMPANA, 2017) contra a

chamada “ideologia de gênero”, que passa a se tornar um ponto central na formação de alianças entre setores conservadores de matrizes religiosas cristãs e seculares, e grupos de direita e extrema direita. Partes desse movimento defendem, inclusive, a possibilidade dos/as estudantes e seus/suas responsáveis acionarem juridicamente aqueles/as docentes que tratem de questões de gênero na educação escolar.

Toda essa batalha contra a suposta “ideologia de gênero” surge como uma resposta reacionária às recentes conquistas de direitos sexuais e reprodutivos, como o programa “Brasil sem Homofobia”, lançado em 2004, e os desdobramentos de suas ações, assim como ao reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011, entre outros direitos, programas, redes nacionais e centros de combates às violências de gênero e sexuais. Como analisam Lopes, Oliveira e Oliveira sobre essa ofensiva conservadora, “estas lógicas atuam para estabelecer as possibilidades e limites das expressões e relações afetivas e corporais consideradas socialmente aceitáveis” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 7). Entre as estratégias discursivas dessa ofensiva estão o resgate e manutenção do regime de verdade que busca naturalizar concepções como “família”, “homem”, “mulher”, “sexualidade” e “corpo”.

Se nos últimos anos conflitos em torno do corpo, gênero e sexualidade no campo da escolarização têm se mostrado mais intensos, precisamos refletir sobre os modos como alguns deles se apresentam hoje no contexto escolar e o que sustenta a sua presença. Pensando em currículos de Biologia, refiro-me a ênfase dada a uma compreensão do corpo, da sexualidade e dos gêneros como expressões naturais de uma suposta essência dos corpos, independente das diferenças.

Partindo de uma compreensão de currículo enquanto prática social e contingente, marcado por disputas discursivas sobre o que se passa no campo educacional (LOPES; MACEDO, 2006), argumenta-se que os currículos do ensino de biologia têm reiterado um discurso hegemônico sobre o corpo humano, e é sobre essa perspectiva que vamos nos concentrar aqui, intencionando contaminar o pensamento curricular disseminando outros sentidos. Nessa direção, questiona-se: sobre que ser humano falamos nos currículos do Ensino de Ciências e Biologia? Que corpo humano cabe no ensino de biologia? Ou ainda: ao pensar o ser humano no ensino de biologia, estamos sensíveis a percebermos as diferentes experiências de ser e de vivenciar os corpos? Que consequências uma compreensão universalista do corpo pode trazer

para a formação social e humana dos sujeitos que se veem excluídos e daqueles que se pretendem incluídos? Essas questões se colocam como alguns dos desafios atuais do Ensino de Ciências e Biologia, sobretudo em se considerando o papel formativo de uma educação que se queira ao menos não eliminar as diferenças. Assim, esse ensaio centra-se na discussão sobre as formas de produção discursivas dos corpos, enfatizando o contexto curricular do Ensino de Ciências e Biologia.

A partir desse cenário, traçamos como objetivos: (a) refletir sobre que corpo humano cabe no ensino de ciências e biologia, tendo como lastro os estudos de gênero e sexualidade e os estudos curriculares, e quais as possíveis consequências que a perspectiva privilegiada pode trazer para a formação social dos sujeitos envolvidos nessa prática; e (b) problematizar os efeitos da concepção hegemônica na significação dos corpos e na produção das diferenças.

Esse ensaio tem, portanto, como finalidade política e acadêmica a contribuição no movimento de desconstrução das maneiras sutis e sistêmicas de reprodução de esquemas normativos que atravessam também os currículos do ensino de biologia, somando esforços na reconstrução das condições de existências daquelas pessoas que são apreendidas como em dissidência das normas de gênero e sexualidade.

Que corpo?

A educação escolar se constituiu como um dos principais espaços de formação de corpos e subjetividades, reiterando quadros normativos que definem os marcos de reconhecibilidade de nossas existências. Corpos e mentes são forjados em meio aos processos pedagógicos que atravessam os cotidianos escolares (LOURO, 2001). Isto é, a despeito das tentativas, cada vez mais agressivas, de controle e negação das questões de gênero e sexualidade e das diferenças nas escolas, esta é uma dimensão que entra não só com estudantes, docentes, gestores e familiares, quanto “as próprias estruturas das políticas educacionais, curriculares, das culturas escolares e dos discursos pedagógicos, disciplinares, midiáticos, políticos, sociais, religiosos e familiares” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 7) são formadas através de demarcações de discursos de gênero e sexualidade.

Tradicionalmente, ao questionarmos sobre qual o lugar do corpo, enquanto um conjunto de tecidos e órgãos, e da sexualidade humana na educação escolar,

retomam-se as disciplinas de Ciências e Biologia como lócus dessas questões, ou ainda a disciplina de Educação Física. Seria, então, no interior dessas disciplinas que estariam, ao menos supostamente, as questões relacionadas às características corpóreas que nos significam, em termos de sexualidades e gêneros². No entanto, há muito se tem apontado o caráter “biologizante” das práticas pedagógicas quando estas se voltam sobre o corpo e a sexualidade (ALTMANN, 2001; LOURO, 2001; CARDOSO, 2018). Isto é, hegemonicamente os currículos centram-se numa dimensão biológica, como sendo esta a esfera que detém a verdade dos corpos. Em se tratando da “sexualidade”, enfatizam-se os aspectos fisioanatômicos dos órgãos reprodutores, as Infecções Sexualmente Transmissíveis e os métodos contraceptivos dessas infecções e de uma gravidez não planejada. Ao fazer isso, ao privilegiar uma determinada dimensão (bio-médica), acaba-se reproduzindo uma lógica que subjuga e marginaliza toda uma série de questões que não se enquadram bem no campo da biologia enquanto ciência de referência³: *aspectos subjetivos, experienciais, cotidianos, sociais, culturais, espirituais, econômicos, políticos*, tais como os valores, normas, crenças, hierarquias, preconceitos, discriminações, violências, entre outros.

Observa-se, portanto, que há um deslocamento do corpo enquanto *corpo-biológico* quando este se torna objeto de estudo pelas disciplinas escolares de Ciências e Biologia. Com isso, queremos dizer que no campo político-discursivo de significados sobre o corpo humano, uma articulação entre discursos biológicos em torno de uma cadeia de equivalências se ressalta a fim de preencher o significante “corpo”, isto é, de assumir o direito de falar sobre o que o corpo “de fato é”⁴. Uma das estratégias político-discursivas que têm sido importantes na manutenção da hegemonia dos discursos científicos sobre os corpos nos currículos escolares é a compreensão de que, enquanto seres humanos compartilhamos uma condição supostamente universal. Macedo argumenta que:

Ao ressaltar nossa condição de humanos, universalmente idênticos, os currículos de ciências buscam fixar uma identidade que tem na dimensão biológica seu principal elemento. No espaço-tempo da escola, no entanto, alunos e professores lidam com **os discursos veiculados por esses currículos**, mas também com seus **pertencimentos**, suas **vivências corporais**. Vivências que os mostram que suas identidades são contingentes e que seus corpos são alterados pela cultura. No campo da sexualidade, percebem que

não há uma correspondência unívoca entre o corpo biológico e a expressão de seus afetos. (MACEDO, 2005, p. 138, grifos meus).

Nesse sentido, percebemos que a despeito dos esforços em torno de uma neutralidade e universalidade científica em torno de uma suposta “natureza humana”, existem falhas, desvios, derivas nesse discurso. A “natureza humana”, não é senão o efeito de dispositivos sociais e políticos que reiteram uma suposta verdade do ser, criando-a nesse movimento.

Macedo (2005) nos ajuda a perceber que o corpo humano entra nos currículos do Ensino de Ciências a partir de um processo de fragmentação, que podemos dizer que se inicia ao removê-lo dos contextos socioculturais em que é produzido. Deixamos de lado a compreensão de que os corpos são significados e interpretados sempre a partir dos contextos socioculturais em que vivemos. De acordo com Jeffrey Weeks (2001), a ênfase no corpo-biológico, sobretudo no campo da sexualidade, está intimamente relacionada com a biologia pós-darwiniana que tem buscado explicar todos os fenômenos humanos através das Ciências Biológicas, ou, se quisermos ampliar essa compreensão, através das Ciências Naturais. Como consequência dessa ênfase, que recai também sobre as maneiras como tradicionalmente os currículos do Ensino de Ciências e Biologia têm lidado com o corpo, se privilegia uma perspectiva biológica que encarna a percepção do corpo como uma “coleção de órgãos” (dividido em partes, interpretado mecanicamente, partido entre os conteúdos curriculares), como se a compreensão dos fenômenos que se passam nos/com/através dos corpos fosse dada pela apreensão das lógicas de funcionamento de suas “partes” – a despeito dos esforços em torno da defesa de uma “formação integral do estudante” recorrente em legislações educacionais brasileiras. Ou mesmo, como se falar sobre o corpo a partir dos aspectos biológicos, aparentemente deslocado da cultura fosse mais “confiável”. A sexualidade, por sua vez, é reduzida a uma pulsão inata ou instintiva e universal, “ou a base da experiência e da vida sexual de todos os seres humanos” (LOURO, 2000, p. 65) voltada à reprodução humana, e colocada em comparação com a reprodução animal, “numa clara tentativa de construção do sexo como algo meramente instintivo” (MACEDO, 2005, p. 135).

Desde a década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem (ainda que ligeiramente) no componente orientação/educação sexual uma tentativa de rompimento com uma perspectiva *biologicista* da sexualidade, afirmando que:

[...] a abordagem sobre o corpo deve ir além das informações sobre sua anatomia e funcionamento, pois os órgãos não existiriam fora de um corpo que pulsa e sente. O corpo é concebido como um todo integrado de sistemas interligados e inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Há, que se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, esse todo que inclui as dimensões biológica, psicológica e social. (BRASIL, 2001, p. 139-140).

Há um custo à formação (subjéctiva e corporal) dos sujeitos envolvidos na prática educativa a centralidade dessa linguagem das ciências, enquanto um regime de verdade, nos currículos do Ensino de Ciências e Biologia. Ela nos conduz a pensarmos nossos corpos – e com eles tudo aquilo que se passa com e através da corporeidade – distante de nossas experiências, buscando enquadrar a produção do desejo sob determinadas formas, e assim produzindo certos modos de identificação enquanto bloqueia outras possibilidades. E quando falo em “pensar nossos corpos” tenho em mente não somente um processo de representação do corpo pela mente, mas a própria produção da materialidade do corpo enquanto afetada pela discursividade. Isto é, os atos de classificar e nomear as partes de um corpo – ou mesmo ao silenciar certas discussões – não se constitui como uma ação neutra, mas sim como um conjunto de investimentos discursivos que generificam, sexualizam e produzem os corpos.

Dessa maneira, nos cabe questionar: como pensar o corpo humano como universal sendo os próprios sujeitos escolares tão diferentes em termos de classes sociais, raças, etnias, gêneros, sexualidades e etc.? De quais maneiras as diferenças adentram esses currículos tencionando essa suposta universalidade do corpo?

Sob a égide dessa condição universal de humanos, uma pluralidade de maneiras de vivenciar os corpos, os gêneros e as sexualidades, é ofuscada. A pluralidade excede e escapa a essa lógica universalizante. A própria dimensão que aqui chamamos de “médico-biológica” nos possibilita percebermos que os corpos não são constantes, nem passíveis somente aos aspectos biológicos, mas sujeitos a intervenções estéticas, cirúrgicas, dietéticas, de exercícios e modos de vida, possibilidades tecnológicas, tragédias e doenças, e tantos outros acontecimentos, que os projetam de distintas e inconstantes maneiras.

Frequentemente, o corpo humano entra nos discursos curriculares “oficiais” a partir de noções, que se estabelecem como centrais, como “conhecer” o próprio corpo e as mudanças biológicas que decorrem nele para assim promover um “cuidado” com a saúde do próprio corpo (BRASIL, 2002; 2006). O que, porém, acaba sendo reduzido ao ato de conhecer as disposições anatômicas, as funções fisiológicas e à saúde física de maneira limitada a um recorte normativo: a cis-heteronormatividade, ou seja, a uma noção de humano que não reconhece outras experiências corpóreas que destoam do binômio homem-pênis/mulher-vagina, mesmo quando se afirma o respeito à diversidade (BRASIL, 2017), ou ainda o “acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 10). Quais corpos cabem, realmente, nesse ato de conhecer? Quais corpos são *incluídos* nessa noção de cuidado e, por consequência, quais são *excluídos*?

O que se destaca é que a linguagem recorrente no Ensino de Ciências e Biologia tem nos instado a pensarmos nossos corpos a partir de uma gramática biológica e médica eclipsando outras gramáticas, outras maneiras de significar os corpos. Alinhado a isso, há uma perspectiva normativa de humano na linguagem ao lidar com o corpo humano que se estreita sob um apertado marco de gênero e sexualidade. Uma das consequências desse processo é um apagamento (mesmo que sempre acompanhado pela possibilidade de fracasso) de outras experiências de ser e estar no mundo. Ou como Butler analisa, “os limites do dizível, os limites do que pode aparecer circunscrevem o domínio no qual o discurso político opera e certos tipos de sujeitos aparecem como atores viáveis” (BUTLER, 2019, p. 15). Dessa maneira, restringir os limites do dizível e daqueles cujos corpos podem aparecer – apartando, conseqüentemente, os não podem aparecer – é também tornar certas pessoas atores inviáveis.

Contudo, há algo que escapa a essa lógica hegemônica e a prática cotidiana sinaliza isso. Os currículos são formados por uma tecedura de acontecimentos ambivalentes e contraditórios, abrigando modos distintos de inserção nas relações de gênero, sexualidade, classe, etnia, raça e assim por diante (OLIVEIRA; SANTOS, 2018), o que recria diferentes possibilidades. Não raramente, no cotidiano de nossas práticas docentes nos deparamos com situações e demandas trazidas pelos/as estudantes que rompem com a noção de ser humano centrada em aspectos biológicos

e médicos forçando a prática curricular a lidar com essas outras questões. São perguntas, comentários, ressalvas, brincadeiras que desafiam a estabilidade de uma linguagem que supostamente promoveria uma prática educativa neutra e universal sobre o corpo. Reis e Fonseca (2017), por exemplo, observaram, em entrevistas com uma professora, a presença da *curiosidade* dos/as estudantes – que na cena narrada envolvia uma questão sobre o prazer anal – no Ensino de Ciências. Uma curiosidade sobre uma dimensão que da sexualidade que escapa ao quadro proposto pelas propostas curriculares hegemônicas em Ciências e Biologia, os prazeres, e que operou como desestabilizadora da própria normalidade da aula.

Nessa direção, é possível observarmos também alternativas a essa perspectiva hegemônica em curso. Como Ranniery insiste, “é preciso resistir a tendência de apelar para um horizonte homogêneo de normalização curricular” (RANNIERY, 2017, p. 4), que tende a apreender o currículo como algo necessariamente normalizador e disciplinador, eliminando com isso qualquer possibilidade de agenciamento dos sujeitos, e a própria dinamicidade e contingência que lhes é imanente. Bastos e Andrade (2016), por exemplo, analisaram falas de professoras de Ciências e Biologia, na cidade do Rio de Janeiro, que sinalizavam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que podem ser lidas como, no mínimo, preocupadas com uma não “biologização” das sexualidades e dos gêneros, e por isso buscaram organizar outros espaços de discussão acerca dessas questões sobre outras perspectivas. Outro exemplo dessas alternativas sendo desenhadas e se observa em alguns livros didáticos, voltados ao ensino de ciências, que já vêm buscando lidar com o corpo humano reconhecendo os processos socioculturais onde são produzidos, embora privilegiem a dimensão biológica, como Gonçalves e Silva (2014) mostraram. Isto é, por mais que haja uma centralidade dos aspectos biológicos do corpo, por vezes também se reconhece os outros processos sociais e culturais que o marcam e o constituem. Trazem essas “outras” dimensões do corpo e da sexualidade, usualmente como anexos, caixas ou quadros de curiosidades, comentários e/ou atividades complementares, tais como quando se aborda as consequências de uma gravidez na adolescência. Aliás, a própria entrada dessas “curiosidades” está quase sempre condicionada a alguma questão de saúde, e, grande parte das vezes, numa perspectiva “heterocentrada”: toma-se as distinções entre corpos feminino e

masculino como dadas e naturais, e a heterossexualidade como a expressão natural e estável da sexualidade, e invisibiliza-se outras sexualidades.

Em um estudo sobre os discursos de gênero e sexualidade nos Editais e Guias elaborados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), nas versões de 2008, 2011, 2014 e 2017, enfatizando os Guias de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental e em quatro volumes de Livros Didáticos de Ciências da Coleção Projeto Teláris e quatro volumes da Coleção Ciências nos Dias de Hoje aprovadas no Guia de 2014, Livia Cardoso (2018) observou, ao longo das páginas dos livros analisados, a recorrência de representações dicotômicas de gênero, que reiteram normas e essencializam diferenças através de técnicas de naturalização pelos discursos biológicos:

Luta por território. Combate e competição. Cuidado, proteção e carinho. Na natureza produzida nos livros didáticos analisados, tudo está bem dividido e delimitado: de um lado, machos, detentores da força e fundamentais na corrida pela sobrevivência; do outro, fêmeas, mais frágeis, delicadas e a serviço da reprodução. Tal produção, que estabelece dualismos como fortes e fracas ou provedores e cuidadoras, é acionada pelo discurso biológico que pretende estabelecer a realidade do que seria tomado como natural. (CARDOSO, 2018, p. 101).

Esses discursos são veiculados especialmente em contextos sobre comportamento animal, em narrativas que buscam fixar uma suposta natureza biológica de organização da vida, reiterando um binarismo, que também se estende para os seres humanos. Esse processo ocorre a despeito do que estudos em comportamento animal tem demonstrado, em que essa divisão binária se mostra mais contingente e porosa do que se tenta demonstrar (CARDOSO, 2018).

Nessa perspectiva, também nos discursos curriculares através dos livros didáticos de Ciências e Biologia se observa a produção dos gêneros e dos corpos a partir de uma lógica cis-heteronormativa, que pressupõe a dicotomia e a complementariedade dos gêneros como expressões da natureza, ou como afirmam Traversini et al. (2018): “o livro didático é uma das materializações dessa forma de construir modos generificados no currículo” (TRAVERSINI *et al.*, 2018, p 185). Apesar disso, a despeito do poder de dizer a verdade que a noção de “natureza” tenta arrastar consigo nos currículos escolares, ela não é, senão, o efeito de uma série de narrativas

e processos de significação que buscam fixar sentidos sobre o que vem a ser o corpo e o ser humano. Ainda acerca dos discursos veiculados nos livros analisados:

Como a tecnologia de gênero engendra reflexos nos corpos sexuais, pode-se observar uma reiteração da norma que torna a produzir, por meio dos discursos biológicos, médicos, higienistas e heteronormativos, o sujeito-macho, que insemina óvulos, gera descendentes e tem seu desejo sexual relacionado ao interesse pela parceira, e o sujeito-fêmea, que gesta a prole, que cuida da saúde de sua família e tem seu desejo sexual relacionado ao afeto pelo parceiro. (CARDOSO, 2018, p. 106).

Não obstante, como viemos discutindo, os corpos são atravessados e produzidos por meio de múltiplos aspectos, que se interseccionam, fazendo-nos pertencentes a classes sociais, culturas, cores/raças, etnias, gêneros, sexualidades, e assim por diante. Nossos corpos são, deste modo, produtos contingentes de diferentes forças sociais, culturais, econômicas e políticas que se entrecruzam, se perfazem, se miscigenam, não sendo reduzíveis a uma única dimensão.

Para Judith Butler o corpo é como uma “fronteira variável” permanentemente contingente, mutável e politicamente governada “dentro de um campo cultural de hierarquia de gênero e da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2017, p. 240). Como observa a filósofa (BUTLER, 2008; 2017) é mediante a reiteração de uma pluralidade de práticas produtivas e regulatórias, em torno do sistema sexo/gênero que os corpos se tornam reconhecíveis como sujeitos, como humanos, ou serão percebidos como corpos estranhos, ininteligíveis. Diz-se, assim, que uma infinidade de discursos e normas de gênero investe nos corpos as marcas dos gêneros considerados inteligíveis, de modo que nossos corpos não são somente marcados, mas também *produzidos* em complexas e difusas redes discursivas – os corpos tomam forma através das relações tecidas com as normas de gênero nos momentos em que são *nomeados*. Nesse contexto, as normas não são algo externo a nós que nos é imposto, mas antes a própria substância pela qual nos tornamos o que somos (BUTLER, 1997). Entretanto, é preciso observar que esse processo de produção dos corpos a partir das normas de gênero não acontece assimilando passivamente a normatividade (BUTLER, 2017). Estas não são capazes de controlar completamente a produção dos discursos, dos processos de subjetivação e dos corpos.

Frequentemente envolve também conflitos, reivindicações contraditórias e dissidentes, mimetizações, entre outras formas de agenciamento. Assim,

trata-se de uma produção que se dá por meio de normas instituídas, divulgadas, citadas e repetidas de diferentes modos em diferentes espaços, inclusive no currículo escolar. Uma produção que institui diferenciações, mas também hierarquias e desigualdades. Uma produção que dificulta a vida de muitas pessoas e opera para tornar algumas vidas invivíveis. (PARAÍSO, 2018, p. 24).

É preciso, portanto, percebermos o corpo numa dimensão muito mais ampla e dinâmica, e principalmente reconhecendo as individualidades e a pluralidade de modos de se produzir e experienciar os corpos. É necessário ainda entendermos que o corpo não é algo autoevidente, não é dado como um produto biológico, mas incessantemente formado através de disputas políticas, em que discursos morais, médicos, científicos, políticos, religiosos, filosóficos, e assim por diante disputam o sentido do que vem a ser um corpo (FOUCAULT, 2014). Isto é, as características que nos torna o que somos não emergem naturalmente dos nossos corpos, e talvez não haja esfera melhor para observar isso do que a das relações de gênero e sexualidade. As experiências de pessoas transgênero, travestis, lésbicas, gays, pansexuais, bissexuais, intersexuais, *queers*, entre outras, mostram essa pluralidade, expõem as diferenças e as desigualdades que são produzidas nos corpos, assim como as experiências de pessoas negras, de pessoas deficientes, gordas, e assim por diante. Desse modo, uma percepção aligeirada de que os corpos são autoevidentes seria fruto de normas regulatórias que criam modos de apreender os corpos dentro de determinados enquadramentos epistemológicos (BUTLER, 2015), que tentam apagar os vestígios do lapso entre os ideais supostamente naturais de corpo, gênero e sexualidade, e a pluralidade de modos de experienciá-los que constituem o campo escolar (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

Argumentamos que ao perceber o corpo estritamente a partir da linguagem das ciências (como se essa garantisse uma neutralidade e universalidade, fora do campo das lutas políticas entre outros tantos discursos), e reproduzir uma concepção dos gêneros numa lógica binária, como expressões naturais dos genes, acaba-se por reafirmar uma estrutura que precariza as condições de vida de algumas pessoas ao produzi-las como anormais, dissidentes, ou mesmo inexistentes, ainda que a sua

existência seja condição de afirmação dessa suposta normalidade. Esta afirmação parte da percepção de que as diferenças e identidades são produzidas de modo relacional, tomando como modelo central de normalidade um conjunto restrito delas – homem, cisgênero, branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão –, o que passa a operacionalizar representações desqualificadas das que destoam desse modelo – tomadas como fuga ao padrão.

De modo ainda um pouco disperso, temos em mente, como eixo de condução dessas reflexões a pergunta: como interpretamos os discursos biológicos sobre os corpos quando *outros* sujeitos, com *outras* experiências corpóreas, reivindicam um lugar na educação e no ensino de ciências e biologia? Ou ainda, quando esses outros sujeitos exigem que suas existências não sejam mais reduzidas, também nos currículos escolares, a qualquer discurso de anormalidade, aberração, desvio?

Corpos estranhos, vidas que não importam ao ensino de biologia?

Como discutido anteriormente, os gêneros, ou melhor, a percepção de que os gêneros se organizam essencialmente de maneira binária, cria uma matriz de inteligibilidade dos corpos, delimitando fronteiras – contingentes, por vezes transitáveis, mas constantemente reiterada pelas normas – entre aqueles cujas existências desafiam ou escapam ao quadro de normalidade (BUTLER, 2017). Nesse quadro, as normas de gênero só atribuem vida aos sujeitos que se ajustam aos seus limites, aos outros uma existência precarizada, não raramente policiada e punida. Assim, essa maneira de apreender os gêneros é parte fundamental daquilo que “‘humaniza’ os indivíduos na cultura contemporânea” (BUTLER, 2017, p. 241).

Em “*Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*” Judith Butler (2015) argumenta que se apreende o que é uma *vida* mediante enquadramentos normativos. Quer dizer, operações de poder que constituem os modos pelos quais reconhecemos socialmente determinadas vidas como “*vidas que importam*”, como vidas dignas de cuidado e também de luto, e outras como vidas que não importam, indignas, que podem ser perdidas, ou cujas mortes não nos comovem, porque “nunca contou de verdade como vida” (BUTLER, 2017, p. 241). Com efeito, determinados segmentos da população vivem vidas, que sob certos enquadramentos, são “perdíveis”, que podem ser descartadas porque escapam aos quadros normativos e assim não

importam. Esse reconhecimento diferencial da vida tem consequências práticas e materiais, ampliando as redes de apoio, preservação e proteção de determinados sujeitos, assim como acentuando a vulnerabilidade, ou precarizando as condições de existência de outros sujeitos. São, assim, os enquadramentos que, explicita ou implicitamente acionados, criam as condições de possibilidades de reconhecermos também nos currículos do Ensino de Ciências e Biologia que seres humanos realmente importam e sobre quais se reagirá com indiferença.

Em uma pesquisa realizada por Leandro Coelho e Luciana Campos (2015), elementos desse processo podem ser observados. Os autores analisaram “os sentidos atribuídos por professores de Ciências e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental à diversidade sexual” (COELHO; CAMPOS, 2015, p. 899), através de questionários, entrevistas semiestruturadas, análises de textos produzidos pelos/as estudantes, grupos focais com os/as estudantes e anotações em diários de campo, em duas escolas estaduais em uma cidade no interior do estado de São Paulo. Entre os resultados do estudo se destaca, além da discriminação contra as homossexualidades e bissexualidades, uma profunda rejeição às travestis, em discursos como “sou muito contra”, “não gosto”, “acho ridículo”, “feio é ser traveco” e “pior que gay”. Entre os/as docentes, se observa uma dificuldade em abordar temáticas que incluam discussões sobre diversidade sexual e de gênero no Ensino de Ciências – elemento também observado por Reis e Fonseca (2017) em entrevista com docentes que relatavam uma sensação de despreparo para tratar dessas questões, especialmente quando aparecem sob linguagens corriqueiras e categorias êmicas. Essa é uma expressão de um processo complexo e estrutural, em que certos humanos têm suas existências transformadas em abjetas e assim são apagadas nos desdobramentos das práticas curriculares. São sujeitos cujas experiências são tradicionalmente não reconhecidas nos currículos e práticas pedagógicas hegemônicas no ensino de ciências e biologia, como efeito de enquadramentos normativos que, fundados na cis-heteronormatividade, constituem nossos modos de apreensão das vidas que importam, para usar a linguagem proposta por Butler (2008). Através de sua reprodução como inexistentes ou dispensáveis sucede a desumanização desses seres humanos, processo que compõe o leque de estratégias de reprodução da cis-heteronormatividade.

Falamos, então, de um processo que leva a produção de corpos que não se ajustam, que transitam entre os gêneros, entre os sexos, vivem a ambiguidade da norma, transgridem os limites, instaurados hegemonicamente, da normalidade e que não raramente são percebidos como beirando o não-humano. Transgredir as fronteiras de normalidade implica atravessar limites que não se pode atravessar, correndo-se o risco de ter a sua própria “humanidade” questionada, por representar, nesse trânsito, um perigo às normas de gênero hegemônicas: demonstrar na prática que a naturalidade na suposta coerência entre sexo anatômico, identidade de gênero e performances de gênero é uma ficção cultural – uma invenção social reiterada culturalmente até assumir uma forma aparentemente natural (BUTLER, 2017).

Nessa perspectiva, o que queremos argumentar é que se somos de fato atravessados por enquadramentos normativos que constituem as nossas maneiras de apreender o que é uma vida que importa, mediante práticas cotidianas, minuciosas, silenciosas, sistematizadas ou dispersas, também os currículos escolares reproduzem esses enquadramentos. Em se pensando nos discursos de gênero que predominam nos currículos do Ensino de Ciências e Biologia, essa dinâmica extrapola a percepção das diferenças sexuais, reitera e naturaliza as fronteiras dos corpos de modo a assegurar uma divisão binária e cisnormativa dos gêneros, e a heterossexualidade como expressão natural dos corpos.

Apesar desses silenciamentos e exclusões das diferenças, e sobretudo do Outro, a presença desse Outro permanece ali colocando em cheque as nossas identidades, questionando os quadros de normalidade e os discursos sobre os corpos que pousam em terrenos supostamente estáveis e naturais. Nas palavras de Butler, “[...] cada instância normativa é acompanhada de perto por seu próprio fracasso” (BUTLER, 2015, p. 22). Isto é, ao performatizarem os corpos, gêneros e sexualidades de distintos modos, negam os discursos deterministas que buscam numa suposta essência natural dos corpos os modelos de normalidade universais. Há, nessa perspectiva, uma dinâmica complexa entre dispositivos que operam produzindo exclusões e estigmatizações, e agenciamentos políticos que, não obstante, reinventam as condições de existência.

Acontece que nossos corpos são permanentemente produzidos mediante essa percepção de que existem maneiras de se vivenciar os corpos apreendidas como inteligíveis, e outras vistas como aberrantes, como constituintes de **corpos estranhos**

– sejamos nós esses “outros” ou não. A relação é condição fundamental na construção de nossos corpos. Nessa perspectiva, a própria materialidade dos corpos é produzida, ganha vida, a partir da reiteração ritualizada das normas regulatórias e excludentes dos sexos (BUTLER, 2017), em um complexo processo – que é também pedagógico – onde são inscritas nos corpos as marcas dos gêneros e sexualidades inteligíveis. Hegemonicamente, a educação escolar – e os currículos do Ensino de Ciências e Biologia não estão apartados desses processos, como observamos – tem integrado essa estrutura social que anima as normas de gênero, e por meio da qual se traduz diferenças como desigualdades. Entretanto, como já sinalizamos, afirmar esse caráter não significa reduzir as experiências e práticas curriculares à normatividade. Os currículos têm abrigado tanto a normatividade, o silenciamento, a violência e a exclusão, quanto experiências alternativas, linhas de fuga, e a potência do novo. São práticas que interrompem a regularidade da reprodução das normas de gênero, que escancaram que não somos naturalmente determinados a vivenciarmos nossos corpos de acordo com o que se pressupõe, se predefine. Modos de ser que rompem com a normalidade do corpo-sexuado produzido nas normas de gênero.

É possível submeter esse quadro à deriva

Como pudemos observar, o campo educacional brasileiro tem enfrentado, nos últimos anos, o acirramento de uma série de lutas políticas em torno de questões de gênero e sexualidade nos currículos escolares. A partir do sintagma inventado “ideologia de gênero”, uma série de grupos reacionários – destacadamente de matriz religiosa católica e evangélica – tem enfatizado a ideia de que as discussões sobre gênero e sexualidade não devem ser consideradas nos currículos escolares, visto que estes seriam supostamente expressões naturais dos corpos. Nessa direção, somam-se uma série de estratégias discursivas que buscam significar os corpos humanos como um simples conjunto de estruturas orgânicas, removendo-os de seus contextos culturais e tentando assim apagar as outras dimensões que os constituem. Como argumentei, esse processo tem profundas consequências na maneira como os sujeitos escolares apreendem seus corpos – e os currículos voltados ao Ensino de Ciências e Biologia têm sido um espaço privilegiado desse processo na medida em que historicamente são apreendidos como o espaço em que se “conhece” sobre o

corpo humano. Dentre os efeitos dessa tentativa de silenciamento das diferenças nas maneiras como lidamos com o corpo nos currículos, está a reiteração de um quadro cis-heteronormativo no qual certos humanos têm suas existências apagadas.

Nessa perspectiva, significa dizer que ao tratarmos o corpo humano como algo autoevidente e indiferente, acabamos por reproduzir normas de gênero e sexualidade que implicam a precarização das condições de existência daqueles que vivem seus corpos em dissonância com esse quadro normativo. Ou seja – insistirei nesse ponto – se reproduz estruturas que apreendem essas vidas como *não vivíveis*, pois seus corpos são vistos como fora da normalidade, como estranhos. Falamos, assim, de um processo de *desumanização*, ou de morte social, que envolve várias e sutis práticas sociais, nos mais variados âmbitos, e que também atravessam os currículos escolares, sobretudo em tempos em que formas de intimidação e proibição de trabalhar criticamente essas temáticas no currículo escolar se fortalecem (PARAÍSO, 2018). Contudo, é preciso considerar ainda que apesar das crescentes e cada vez mais contundentes tentativas de suprimir e “[...] de negar essa dimensão, de conter sua aparição e de coibir a pronúncia e reverberação dos nomes que reconhecem e problematizam de alguma forma essa presença” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 7), os gêneros e as sexualidades compõem inerradicavelmente as estruturas e práticas curriculares, e os processos de diferimento, de constituição de corpos outros, é também parte das dinâmicas escolares.

Considerando que os currículos não se estabelecem somente como programas, documentos, normatizações, mesmidades, mas também como espaços de potencialidades, de linhas de fuga e de subversões, torna-se fundamental fortalecer as possibilidades de resistência que emergem cotidianamente, e a criatividade dos modos de vida nas práticas curriculares no Ensino de Ciências e Biologia. Isso quer dizer que, mesmo quando em um contexto cujas normas tentam a todo custo silenciar as diferenças, através de algo como “*isso não tem lugar aqui*”, a presença desses *corpos estranhos* fala. Frequentemente ela grita “eu estou aqui e viva”, e abre fissuras nas condições de inteligibilidade do que conta como uma vida. Dessa maneira, reforça-se a importância das resistências inventivas e cotidianas, que podem deslocar o Ensino de Ciências e Biologia para outras formas. Algumas delas abertas à complexidade de dimensões que atravessam o corpo humano, e especialmente as diferenças que o constitui de diferentes maneiras. Significa “suscitar

acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzido” (DELEUZE, 1992, p. 218).

Se as práticas curriculares no Ensino de Ciências e Biologia nos conduzem a noções universalistas e *indiferentes*, dissolvendo as diferenças como se estas não formassem esses corpos, reinventemos estes currículos, recriemos as nossas práticas, ajustemos nossos olhos para percebermos o caleidoscópio da multiplicidade corpórea que atravessa o social. É preciso aprender a escutar essa pluralidade que constitui o social e as nossas escolas, sem querer que o *outro* se pareça conosco, reduzindo-o a uma representação que caiba nos limites das inteligibilidades hegemônicas (identidades fixas, intransitáveis, coerentes) (GUIMARÃES, 2008). Ao fazer isso, somos arrastados do terreno do que seria somente “uma aula mais biológica mesmo”, como Reis e Fonseca (2017) observaram, e colocados em formas que não são pré-fixadas e cujos caminhos são construídos no caminhar.

O que pode um corpo estranho nos currículos do ensino de biologia? Pode nos despossuir de nós mesmos, colocar em suspeição as fronteiras da normalidade, os quadros de inteligibilidade que fazem com que determinados sujeitos são arrastados para o lugar do silêncio, da inexistência, ou da abjeção. Talvez seja colocando esses corpos estranhos no centro de nossas práticas curriculares que possamos alcançar um ensino que não se reduza a “[...] ensinamentos velados, das omissões covardes ou propositais, dos ‘turismos’ inconsequentes nas escolas [...]” (PARAÍSO, 2018, p. 25), mas nos conduza a formas mais democráticas e verdadeiramente preocupadas com a construção de sociedades mais justas.

Notas

* Júlio César de Oliveira Santos é licenciado em Ciências Biológicas (2015) e mestre em Educação (2017) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorando em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE. Bolsista FACEPE. E-mail: julio_oliveira_santos@hotmail.com

** Anna Luiza Martins de Oliveira é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). É líder do grupo de pesquisa Discurso, subjetividade e educação. E-mail: anna.moliveira@ufpe.br

¹ É importante pontuar que a constituição de uma pluralidade de sujeitos, que se reconhecem em identificações dissidentes ao estreito marco cis-heteronormativo, em torno do significante “LGBT” é algo mais recente e bastante contingente. A sigla já oscilou entre GLTTB em 2002, GLBT em 2004, no Programa Brasil Sem Homofobia, e LGBT em 2008, mas uma série de outras formas são encontradas nos anos seguintes, como LGBTT, LGBTTTI e LGBTTTTIQ+.

entre outras, como tentativas de dar conta da contingência das identificações e do próprio movimento de criação de outras identidades na esfera do gênero e da sexualidade.

² Como analisa Judith Butler (2017: 69), o gênero se constitui como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”. Destaca ainda que não se trata de compreender o gênero como uma “inscrição cultural de significado num sexo previamente dado” (Ibid: 27), mas é preciso incluir também os processos de construção dos sexos, que instituem uma ideia de natureza dos corpos.

³ É importante aqui enfatizar uma distinção entre a biologia enquanto um campo da ciência e a biologia enquanto matéria escolar. Ou seja, ao se apropriar dos discursos da biologia enquanto ciência, o discurso pedagógico produz transformações sobre esses – o recontextualiza, nos termos de Bernstein (1996) – em função da finalidade (pedagógica) pretendida e da forma escolar historicamente estabelecida: uma organização minuciosa do tempo, uma sequência progressiva e específica dos conteúdos, concepções didáticas, formas de relação entre professor/a e aluno/a e técnicas avaliativas especializadas. Todo esse processo de pedagogização dos discursos das ciências biológicas no campo da educação ocorre mediado por processos de negociação de sentidos sobre as intenções da prática educativa.

⁴ Nessa direção, torna-se interessante ressaltar que, numa perspectiva laclauiana (LACLAU; MOUFFE, 2015), qualquer definição do que vem a ser o corpo é sempre já um efeito de disputas e articulações de sentidos, de modo que o que marca a estabilidade (sempre contingente) de um significado para o corpo são as construções hegemônicas. Dessa forma, não há uma verdade sobre o corpo anterior a linguagem, e dizer o que o corpo é, é sempre uma maneira de construir os corpos sob uma determinada forma. Isso não significa dizer que não é possível afirmar algo sobre o corpo, sobre o que tem sido, ou sobre o que poderia ser, mas reconhecer que toda afirmação é uma prática significativa, e assim produtiva e contingente.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v.2, n.9, 2001, p. 575-585.

BASTOS, Felipe; ANDRADE, Marcelo. “Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos X”: impactos da perspectiva feminista de gênero no ensino de ciências. **Revista Diversidade e Educação**, v.4, n.8, p. 56-64, jul./dez. 2016.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

_____. **PCN+**: Ensino Médio - orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

_____. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2008.

_____. **The physic life of power**. Stanford: Stanford University Press, 1997.

CARDOSO, Livia Rezende. Relações de gênero nos materiais curriculares de Ciências: o Programa Nacional de Livro Didático de Ciências em questão. In: PARAÍSO, Mar Lucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. BH: Mazza Edições, 2018, pp. 93-114.

COELHO, Leandro J.; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. É possível um território familiar estar ao mesmo tempo estrangeiro? In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Derrida & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 35-42.

GONÇALVES, Jacqueline Nascimento; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O tema corpo humano e sexualidade no ensino de Ciências - Anos finais do ensino fundamenta: em foco o livro didático. In: **XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste** - Reunião Científica Regional da ANPED, 2014, Goiânia. XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2014.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. RJ: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, jul/dez, 2000, v. 25, n. 2, pp. 59-76.

MACEDO, Elizabeth. Esse corpo das ciências é o meu? In: MARANDINO, Marta. et al. (Org.). **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EdUFF, 2005. p. 131-140.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set/dez, 2017, pp. 725-747.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo R. M.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson S. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v.22, n.1, p.16-25, jan/mar 2018.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo R. M.; SANTOS, Júlio César de Oliveira. Hegemonia e interseccionalidade na análise de estratégias discursivas e dinâmicas de subjetivação entre estudantes *gays* de periferia. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza (orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018, p. 281-304.

PARAÍSO, Marlucy. Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.) **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 23-52.

RANNIERY, Thiago. Currículo, Normatividade e Políticas de Reconhecimento a Partir Trajetórias Escolares de “Meninos Gays”. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 51, mai. 2017.

REIS, Neilton dos; FONSECA, Lana Cláudia de Souza. “Bem biológico mesmo”: tensões entre ensino de biologia, currículo e sexualidade. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez. 2017.

TRAVERSINI, Clarice Salete; ANDRADE, Sandra dos Santos; GOULART, Marcos Vinicius da Silva. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.) **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. BH: Mazza Edições, 2018, pp. 175-198.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Recebido em: junho de 2019.
Aprovado em: janeiro de 2020.