

GÊNERO NA BNCC DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: BUSCANDO BRECHAS PARA OUTROS CURRÍCULOS

GENDER AT THE BNCC OF NATURE SCIENCES: LOOKING FOR BREACHES FOR OTHER CURRICULUMS

GÉNERO EN EL BNCC DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA: EN BUSCA DE INCUMPLIMIENTOS PARA OTROS CURRICULARES

Lara Casarim Leite¹; Roney Polato de Castro²; Anderson Ferrari³

Resumo

O foco do nosso artigo é a problematização das discussões de gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente na área de Ciências da Natureza. Nossos objetivos são dois. Primeiro, construir o contexto de disputa e de tensionamentos em torno do conhecimento, tanto no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade quanto à disciplina de Biologia. Segundo, é pensar as possibilidades de brechas e de outros currículos a partir do que está prescrito para a disciplina de Biologia, considerando que o gênero é um organizador social e, portanto, presente nos conteúdos elencados. A metodologia é a problematização, o que nos aproxima da perspectiva foucaultiana para colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir. A partir das análises feitas, consideramos que as competências e habilidades do documento são ineficientes para promover o acolhimento e escuta dos/as jovens caso trabalhadas fora de um contexto que abrange os aspectos acadêmicos e profissionais.

Palavras-chave: BNCC; Gênero; Ciências da Natureza; Currículo.

Abstract

The focus of our article is the problematization of gender discussions in the National Common Curricular Base (BNCC), more specifically in the discipline Natural Sciences. Our goals are twofold. First, build the context of dispute and tension around knowledge, both with regard to gender and sexuality relations, as well as the discipline of Biology. Second is to think about the possibilities of loopholes and other curricula based on what is prescribed for the discipline of Biology, considering that gender is a social organizer and, therefore, present in the listed contents. The methodology is problematization, which brings us closer to the Foucauldian perspective to put our ways of thinking and acting under suspicion. Through the analysis that were made, we consider that the document's competences and abilities are inefficient to promote the welcoming and understanding of young people if elaborated outside a context which encompasses both academic and professional aspects.

Keywords: BNCC; Genre; Natural Sciences; Resume.

¹ Mestranda em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG - Brasil. Licenciada em Ciências Biológicas - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG - Brasil. Professora PIDEJA no Cap. João XXIII e na rede estadual de Minas Gerais. Juiz de Fora, MG - Brasil.

E-mail: laracasarim@hotmail.com

² Doutor em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG. Professor da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG. **E-mail:** roneypolato@gmail.com

³ Doutor em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Pós Doutor em Educação e Cultura - Universidade de Barcelona. Professor permanente - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG - Brasil. **E-mail:** anderson.ferrari@ufjf.br



Resumen

El foco de nuestro artículo es la problematización de las discusiones de género en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), más específicamente en la disciplina Ciencias Naturales. Nuestros objetivos son dobles. Primero, construir el contexto de disputa y tensión en torno al conocimiento, tanto en lo que respecta a las relaciones de género y sexualidad, como a la disciplina de la Biología. En segundo lugar, pensar en las posibilidades de lagunas y demás currículos en base a lo prescrito para la disciplina de Biología, considerando que el género es un organizador social y, por tanto, presente en los contenidos enumerados. La metodología es la problematización, que nos acerca a la perspectiva foucaultiana para poner bajo sospecha nuestras formas de pensar y actuar. A partir de las análisis realizadas, consideramos que las competencias y habilidades del documento son ineficientes para promover la acogida y escucha de los/las jóvenes caso discutidas fuera de un contexto que considera los aspectos académicos y profesionales.

Palabras clave: BNCC; Género; Ciências de la natureza; Currículo.

Introdução

No ambiente educacional, tanto no que diz respeito às escolas quanto às universidades, temos vivenciado repetidos ataques advindos de movimentos conservadores⁴, muitos deles de base cristã, empenhados na proibição e exclusão das discussões sobre gênero e sexualidade na Educação Básica brasileira. São situações de enfrentamento que se organizam em relação aos conhecimentos considerados válidos de serem abordados nas escolas e na formação docente. Embora se trate de algo que não é da atualidade, que tem uma história de construção, teve, como um dos pontos de disputa, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em dezembro de 2017. No centro desse campo de disputa, estão as relações de gênero e sexualidades e um entendimento da constituição dos sujeitos que aciona as Ciências da Natureza, mais especificamente os conhecimentos da Biologia. De forma bem simplificada, temos, de um lado, o pensamento conservador cristão que defende ser a Biologia definidora dos sentidos de pertencimento aos gêneros, enquanto, por outro lado, o campo interdisciplinar dos estudos de gênero argumenta em favor de uma visão construcionista, investindo em argumentos de que é por meio da cultura e das relações sociais que nos constituímos como sujeitos de gênero, com múltiplos sentidos de pertencimento, como homens e mulheres, pessoas cisgêneras e transgêneras, pessoas de gênero não-binário, entre outras denominações. Enfatiza-se, portanto, o caráter social e cultural, distanciando-se da ideia de que os gêneros seriam determinados por uma ‘natureza’ e constituídos a partir de uma essência, algo que nasceria com os sujeitos e condicionaria seus modos de viver, agir, pensar, sentir, desejar.

⁴ A adjetivação ‘conservador’, derivada de conservadorismo, está sendo utilizada na acepção de Sepulveda e Sepulveda (2019, p. 875), como processo histórico que diz de sujeitos e grupos sociais e políticos contrários às mudanças nas garantias e direitos sociais de grupos minoritários, sustentando-se “na anti-intelectualidade, na antirracionalidade, na luta contra qualquer forma de revolução e contra a democracia, tornando-se uma forte narrativa em disputa no campo da cultura”.



Ao contrário do que apregoam sujeitos e grupos conservadores, isso não significa negar a Biologia ou destruir quaisquer possibilidades anunciadas por ela, mas entendê-la como ciência, portanto, vinculada às condições sociais e históricas de produção e emergência dos conhecimentos. Essa perspectiva nos aproxima de Michel Foucault (2005), filósofo-historiador que, com seu trabalho arqueológico, se dedicou a investigar a relação entre práticas discursivas, saber e ciência, tomando-a, portanto, como discurso. Assim, seguindo as trilhas de Foucault, estudioso interessado em problematizar as vinculações dos conhecimentos com os regimes discursivos de verdade em determinada época, que instituem práticas discursivas que vão compor, efetivamente, o discurso científico, adentramos nessas disputas que envolvem a questão de gênero na BNCC. Isso é feito, mais especificamente, na parte que trata das Ciências da Natureza, já que, como argumentamos anteriormente, a centralidade das disputas em torno da definição de currículos a partir da Base Nacional perpassa conhecimentos vinculados a essa área.

O cenário de intensificação do debate é resultado de um pacto estabelecido entre movimentos conservadores, setores empresariais e da política nacional nos diferentes níveis de poder. Esse pacto tem definido plataformas de governo, pautado o debate político e influenciado eleições. Lutar e definir o que será entendido como conhecimento válido de estar na escola é um investimento nos tipos de sujeitos que uma sociedade valoriza e almeja. Como argumentou Tomaz Tadeu da Silva, currículo “é uma questão de identidade ou de subjetividade” (SILVA, 1999, p. 15). O debate e os enfrentamentos atuais renovam esse entendimento, de maneira que, quando as disputas em torno das questões de gênero na BNCC e nas escolas vêm à tona, estamos falando de currículo, o que nos obriga a pensar que não se trata somente de conhecimento, mas de como os saberes e as formas de conhecer estão vitalmente envolvidos “naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (SILVA, 1999, p. 15).

Alguns acontecimentos recentes nos ajudam a pensar como vem se desenhando essa disputa e como isso tem impactado o campo da educação e as abordagens de temas sociocientíficos (SANTOS; MORTIMER, 2009) na Educação em Ciências. Em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) discutiu a validade de uma lei do município de Londrina, no estado do Paraná, que proibia o debate de questões relacionadas ao gênero nas escolas públicas municipais. A lei vedava “a adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a aplicar a ideologia de gênero e/ou o conceito de gênero estipulado pelos Princípios de Yogyakarta⁵” (STF, 2019, s/p⁶). Amplamente questionada por autoridades e movimentos sociais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em

⁵ Os Princípios de Yogyakarta são um documento elaborado por especialistas em direito internacional sobre direitos humanos nas áreas de orientação sexual e identidade de gênero, resultado de uma reunião internacional, no ano de 2006, quando diversas organizações não governamentais e pesquisadores reuniram-se para elaborar e apresentar normas que aperfeiçoaram a proteção dos direitos humanos aplicados à comunidade LGBTI+ (ALAMINIO, DEL VECCHIO, 2018).

⁶ Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=416732>. Acesso em: 18 fev. 2021.



Educação (CNTE) e a Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Transgêneros e Intersexuais (ANAJUDH LGBTI), a lei foi analisada e suspensa pela Suprema Corte no final do ano de 2019, sob alegação de que o não enfrentamento de questões de gênero nas escolas contribui para a perpetuação do estigma e do preconceito.

No seu pronunciamento de voto, o ministro Luís Roberto Barroso afirmou que “vedar a adoção de políticas de ensino que tratem de gênero ou que utilizem essa expressão significa impedir que as escolas abordem a temática e expliquem diferenças, a fim de orientar os alunos a respeito do assunto” (HUMBERTO, 2019, s/p). Segundo o ministro, a diversidade de identidades de gênero “é um fato da vida, um dado presente na sociedade e com o qual terão, portanto, de lidar” (HUMBERTO, 2019, s/p). Essa decisão serviu como parâmetro para afastar outras leis semelhantes em todo país e para reforçar a necessidade dessas discussões nas escolas, assegurando a liberdade de cátedra prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Em ocorrência mais recente, novamente o estado do Paraná protagonizou outro acontecimento que vai de encontro aos direitos humanos, às concepções pedagógicas de liberdade e gestão democrática dos espaços escolares. Trata-se de uma iniciativa para criação das escolas cívico-militares, instauradas no estado sob o embasamento da lei nº 20.338, de 2020, a partir do projeto do governo federal de ampliação dessas escolas pelo Brasil. Em carta aberta destinada aos Deputados e às Deputadas da Assembleia Legislativa do Paraná, a ANAJUDH ressalta que “trata-se de iniciativa contrária à liberdade de expressão e de cátedra, ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, à inviolabilidade da intimidade e da vida privada, ao respeito aos direitos humanos e à gestão democrática das escolas”⁷. Essa é uma outra frente de luta que nos provoca a defendermos a laicidade do Estado, a liberdade de cátedra e a intolerância como desafios atuais para a educação. Como apresentamos até aqui, a preocupação com os direitos humanos e as diversidades sexuais e de gênero são grandes debates na agenda educacional contemporânea brasileira, inscrevendo-se na arena democrática como demandas e lutas legítimas dos grupos e importantes para a manutenção da sociedade democrática e republicana.

Trouxemos esses dois acontecimentos a título de exemplo, os quais nos convidam a pensar que as questões em torno da presença ou ausência das questões de gênero nas práticas pedagógicas escolares estão para além de um documento prescritivo como a BNCC. Parece haver uma necessidade de garantir a exclusão dessas temáticas por outros mecanismos, seja por força de lei ou por modelos de escolas pautados na disciplinarização e controle dos sujeitos. Talvez o que justifique essas tentativas esteja na própria estruturação da BNCC. Iniciada com discussões em 2012, o documento final foi apresentado com a seguinte estruturação:

⁷ Carta disponível em: <https://www.anajudh.org.br/post/carta-aos-deputados-e-as-deputadas-da-assembleia-legislativa-do-parana>. Acesso em: 23 fev. 2021.



A BNCC é, então, apresentada como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2017b, p. 8). O conjunto de aprendizagens deverá compor 60% do currículo das escolas brasileiras – formando, portanto, uma parte nacionalmente homogênea – que servirá de base para a formulação dos diferentes projetos pedagógicos das escolas, nos quais se definirão os 40% restantes do currículo. A partir da data de homologação da BNCC as escolas terão dois anos (até o início de 2020) para adaptarem seus currículos às novas diretrizes. (PICCININI; ANDRADE, 2018, p. 36).

Essa parte do documento, citada acima, nos mostra que, ao mesmo tempo em que há uma preocupação com a homogeneização e uniformização do conhecimento e, portanto, dos sujeitos, temos também a necessidade de privilegiar características regionais e culturais dos/as estudantes, em nome da democratização da educação. O que “todos os alunos” devem saber corresponderia a 60% do conteúdo prescritivo do documento, enquanto os “40% restantes do currículo” estariam destinados ao que as escolas definiriam, deixando, assim, aberta a possibilidade de inclusão das questões de gênero e outros temas sociocientíficos, vinculados às questões sociais, ambientais, éticas, entre outras. Além disso, a definição presente na BNCC do que é o documento, propriamente dito, mantém aberta essa possibilidade de inclusão.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2017, p. 402⁸).

Definindo-se como um “arranjo possível” e como “não obrigatório”, a BNCC nos convida a olhar para ela a partir das brechas, das outras possibilidades de currículo ou por aquilo que não está presente nos conteúdos prescritos. Esse parece ser o temor que pode estar servindo de motivação para outras tentativas de barrar tal discussão. Seguindo a afirmação de que não se trata de um documento que deve ser tomado como modelo obrigatório, estamos aceitando tal provocação para pensar outros desenhos curriculares, sem descartar o que está posto como um arranjo possível, explorando o próprio texto nos seus desafios e potencialidades para a introdução das questões de gênero na seção relativa às Ciências da Natureza, tomando-as como questões que buscam construir vínculos com atitudes, habilidades e procedimentos próprios dessas ciências, como a capacidade de associar as experiências em Ciências com problemas do cotidiano; ampliar habilidades de argumentação, debate, expressão de ideias; ampliar as possibilidades de aprendizagem de conceitos científicos (SANTOS; MORTIMER, 2009).

É nesse movimento de resistência que este artigo se insere. É importante destacar ainda que essa demanda de inclusão das discussões de gênero nas escolas diz de resistência. Elas

⁸ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: História. Brasília, 2017, p. 397-403. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 13 ago. 2020.

sempre estiveram e, ainda estão presentes, nas agendas dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos feministas e LGBTI+⁹. Lutar contra e excluir essas discussões é também uma forma de lutar contra e excluir as demandas sociais, políticas e educacionais de grupos historicamente subalternizados os quais, em última análise, reivindicam o direito à existência de sujeitos silenciados. Esse argumento nos conduz a pensar que os processos educativos em Ciências da Natureza estão implicados com as demandas sociais e políticas de uma época, organizando-se entre negociações discursivas para definir que questões atravessam a sua abordagem escolar e que sujeitos pretendemos formar com essa abordagem.

Portanto, este é um artigo que nasce motivado por esses enfrentamentos e pela compreensão de que eles afetam nossas formações docentes, nossas formas de conhecer, nossas decisões sobre que temas irão compor nossos currículos, nossas maneiras de entender e lidar com sujeitos em suas constituições corporais, seus desejos, suas formas de ser e estar no mundo, nossas circulações e posicionamentos políticos nas escolas. Tais questões nos exigem um posicionamento, tanto diante do documento quanto diante daquilo que é possível fazer com ele. Inicialmente, é importante deixar claro nosso entendimento da BNCC como um documento oficial e como política educacional nacional que impacta, minimamente, os currículos escolares, articulando-se a outras iniciativas de reformas educacionais – na formação docente, na avaliação, nos materiais didáticos (PICCININI; ANDRADE, 2018). Porém, trata-se de um ‘suporte’, de maneira que não é o documento o responsável pela condução da prática pedagógica, podendo ser entendido como uma diretriz para currículos possíveis. Isso demanda processos de formação docente problematizadores, que construam modos de olhar para o documento identificando seus desafios e potencialidades.

Buscando contribuir para esse debate, é que estabelecemos, como foco de análise deste artigo, a problematização das questões de gênero na seção que concerne às Ciências da Natureza na BNCC, na parte designada ao Ensino Médio: que práticas educativas, que resistências inventivas são possíveis a partir de uma ‘leitura por dentro’ dessa seção da BNCC? Ao tomarmos essa questão como foco, unimo-nos ao debate composto também por docentes e pesquisadores/as da Educação Básica, dialogando com as práticas inventivas que escapam às normatividades, criando brechas em currículos para abordar questões de gênero, tendo a BNCC de Ciências da Natureza do Ensino Médio como referência.

1 Disputas e construção da BNCC

Na introdução, argumentamos que a BNCC tem uma história de construção e de disputa. Nesse sentido, é importante trazer para a discussão as condições de emergência do documento para que possamos problematizar sua versão final e a ‘ausência formalizada’ das questões de gênero na parte destinada às Ciências da Natureza. Autores como Carlos R. Jamil Cury (2014),

⁹ Referência a Lésbicas, Gays, Bissexuais, pessoas Trans, Intersexo e demais identidades e expressões de gênero e sexualidade dissidentes da cis-heteronormatividade.

Elizabeth Macedo (2014, 2015), Alice Casimiro Lopes (2015) nos convidam a pensar que a demanda de construção de uma base nacional não é uma discussão nova, remontando à década de 1980, período de redemocratização e de uma necessidade de se redefinir a política educacional brasileira após um período de ditadura civil-militar. Segundo Macedo (2014), é possível pensar que essa demanda já estivesse mais claramente presente em 1996, por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A autora argumenta ainda que, desde esse período até a homologação da BNCC, é a normatização que parece ter dominado a discussão e que está presente no documento atual.

Assim como as discussões sobre as relações de gênero e sexualidade não são recentes em nossa sociedade, tendo perpassado disputas e silenciamentos no decurso dos tempos (FOUCAULT, 2014), podemos dizer que a estruturação de uma base comum para os currículos brasileiros constitui relações em disputa. Essa história tem início com a Constituição de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DNC) de 2010 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (MACEDO, 2015).

Os debates que culminaram com a promulgação do Plano Nacional de Educação, em 2014, intensificaram as disputas em torno da presença de questões de gênero e sexualidade nas escolas. Após retirada, por parlamentares, dos termos “gênero”, “identidade de gênero”, “orientação sexual” da versão final do documento, a discussão repercutiu nos debates dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, acirrando as disputas em torno da definição do que poderia ser abordado pelas escolas e o que deveria ser considerado tema restrito à educação familiar. Esse debate teve participação maciça de agentes religiosos cristãos, demonstrando o quanto o princípio da laicidade do Estado permanece impreciso e frágil, especialmente quando se trata da interferência desses agentes em questões como educação, saúde e outros setores da sociedade. Todos os documentos citados anteriormente buscavam, em certa medida, contemplar acordos de garantia e luta pelos Direitos Humanos, que, mais recentemente, vinham incluindo as identidades de gênero e orientações sexuais nas políticas educacionais, como parte dos Direitos Humanos e como resultado da luta dos movimentos sociais, principalmente o movimento LGBTI+.

Carlos Roberto Jamil Cury (2014) reforça a ideia em torno da construção de um currículo nacional sob o argumento de produzir uma coesão nacional, um tipo de pensamento que, segundo o autor, tem que ser entendido junto à história das políticas educacionais brasileiras. Em última análise, o que esse e outros/as autores/as nos dizem é sobre a necessidade de se pensar e problematizar a BNCC a partir de um contexto político de construção e de disputa que ressalta a importância do currículo no exercício do ato pedagógico e na constituição dos sujeitos. Embora o documento defenda que os conteúdos presentes no texto não necessitariam estar, obrigatoriamente, presentes nos currículos colocados em funcionamento nas escolas brasileiras e que haveria abertura para uma diversificação, garantida pelos 40% destinados à introdução de outras temáticas, isso pode não se concretizar. Primeiro, porque a BNCC concentra grande quantidade de conteúdos comuns, o que limitaria a introdução de conteúdos



diversificados, tendo em vista a cultura instalada pelas escolas e Secretarias de Educação, pautada no cumprimento irrestrito de uma programação de conteúdos fixados por ano escolar. Segundo, porque a BNCC está servindo a uma política de avaliação em massa, fazendo com que o documento sirva também para avaliar estudantes, docentes e escolas, construindo hierarquias. Disso resulta a busca por uma ‘fidelidade’ ao que consta no documento, como forma de garantir bons resultados na avaliação em larga escala. Portanto, o documento expressa certos sentidos de formação dos sujeitos que passam, inclusive, pela articulação com concepções neoliberais e mercadológicas de avaliação.

Essas problematizações nos convidam a pensar que tipo de sujeito está presente no texto da BNCC, de modo que a discussão vai para além de uma questão curricular prescritiva, que orienta as práticas pedagógicas, mas engloba os efeitos desse documento sobre as existências dos sujeitos. É preciso pensar: o que significa educar para o exercício de uma postura crítica diante dos conhecimentos e do que entendemos como realidade? Como tratar essa educação no âmbito dos currículos vigentes? Como relacionar aquilo que pode ser ensinado com as realidades vivenciadas pelos/as estudantes? Quais mecanismos diferenciados a escola pode oferecer aos/às estudantes?

Podemos dizer que o ato de educar envolve um processo de problematizar o que selecionamos como conhecimentos válidos e os vínculos desses conhecimentos com uma sociedade que tem uma história, uma composição social e cultural estabelecida por relações de poder. Assim, é possível argumentar que somos, enquanto sujeitos, resultados desses conhecimentos e desse processo de seleção. O conhecimento, nesse sentido, mais que um elemento racional de apreensão formal do mundo, torna-se uma ferramenta-chave para o convívio social democrático, com justiça e inclusão social; ferramenta para problematizarmos a nós mesmos/as, nossas relações com os/as outros/as, os modos como as diferenças são hierarquicamente construídas e como isso impacta as existências de distintos sujeitos e grupos culturais. Portanto, todo conhecimento é um conhecimento de si, dos/as outros/as e do mundo, o que implica pensar nos currículos escolares como lugares de disputas, de negociações, lugares de construção de sentidos de pertencimento a determinadas posições de sujeito. Portanto, ao debatermos sobre a BNCC e seus impactos nas escolas, estamos tratando dos modos como forjamos nossas subjetividades (SILVA, 1999).

A BNCC é, atualmente, o documento normativo que define o currículo comum sugerido a todas as etapas da Educação Básica brasileira. Com implementação prevista para acontecer nos sistemas de educação entre os anos de 2019 e 2020, a BNCC define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades. O objetivo é assegurar aos/às estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas competências são definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Na área de Ciências da Natureza, incluída na etapa



do Ensino Médio, temos três competências específicas com suas respectivas habilidades. O próprio documento enfatiza que o aprendizado dentro dessa área específica não se prende à aprendizagem de conteúdos conceituais, mas busca permitir um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química, definindo competências¹⁰ e habilidades que ampliem e sistematizem os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, como a contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos, processos e práticas de investigação.

Consideramos relevante destacar que tais competências são resultado de um processo mais amplo de debate entre setores sociais, como associações de pesquisa, universidades, entidades científicas e comissões específicas do governo federal. Alguns trabalhos argumentam que a última versão da BNCC teve seu texto modificado em relação a aspectos importantes, não somente no campo das habilidades que tratam dos conceitos científicos (Unidades Temáticas), mas também na própria concepção de Educação em Ciências que organiza a área de Ciências da Natureza. Piccinini e Andrade (2018) destacam, por exemplo, a visão fragmentada e instrumental de corpo humano presente na versão final da BNCC, o que constituiria um retrocesso do ponto de vista dos conhecimentos historicamente construídos tanto no campo biológico quanto no campo da Educação em Ciências. Além disso, mencionam a supressão do tema “Saúde e Sexualidade”, da terceira para a quarta e última versão do documento, motivada pela atuação sistemática de grupos religiosos e da bancada cristã do Congresso Nacional.

Franco e Munford (2018), discutindo a interferência religiosa na BNCC, questionam se, além de determinados conteúdos conceituais, tais como os ligados à evolução biológica, gênero e sexualidade, as próprias práticas científicas também não ameaçariam as convicções religiosas, já que estão centradas no questionamento e no uso de evidências científicas para construir explicações sobre os fenômenos. O autor e a autora apontam que a perseguição à pluralidade de ideias, recurso para resolver problemas e construir novos pontos de vista, ameaça algo central para o ensino e a aprendizagem de Ciências da Natureza. Franco e Munford (2018), ao analisarem as diferentes versões da Base, indicam ainda dois aspectos preocupantes: “o menor destaque dado a questões sociais que perpassam a proposta e a uma interlocução menos visível com o cotidiano dos estudantes” (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 163). Tais alterações colocariam em risco as bases para uma alfabetização científica comprometida com a constituição de posicionamentos críticos e tomada de decisões diante do mundo, aspectos centrais para a Educação em Ciências. Ao fazer essa constatação, o autor e a autora destacam que a última versão da BNCC retomou a ênfase em conteúdos conceituais, em detrimento da construção de relações com as vidas das/os estudantes, o que vem sendo criticado por gerar processos de ensino-aprendizagem descontextualizados, fragmentados, voltados para a memorização.

As constatações de pesquisadores/as que vêm acompanhando o processo histórico e político de definição da BNCC nos apontam para dois desafios. Um deles, já mencionado

¹⁰ Essas competências serão discutidas posteriormente.

anteriormente, constitui a perseguição e a supressão de questões de gênero do documento, o que desqualifica o debate nas escolas, dificultando que os/as docentes façam conexões entre os conteúdos e habilidades de Ciências da Natureza e os estudos de gênero. O segundo desafio é que a própria descaracterização do que vem sendo construído no âmbito da Educação em Ciências enfraquece as possibilidades de abordagem das questões de gênero nas disciplinas de Ciências da Natureza, já que, como questões sociocientíficas, as construções sociais de gênero, os modos como se expressam nos corpos, nas relações e na cultura, demandam habilidades ligadas à pluralidade de ideias, à capacidade de questionar, argumentar, relacionar fatos do cotidiano às evidências científicas.

Assim, nas próximas seções, faremos um exercício de análise, dentro das competências específicas da área de Ciências da Natureza para o Ensino Médio, das possibilidades de diálogo sobre as questões de gênero. A partir dos estudos aqui elencados, procuraremos pelas ‘brechas’ que podem ser abertas na BNCC para o trabalho de docentes da Educação Básica nas disciplinas de Ciências e Biologia.

2 A origem do termo gênero e sua ausência na BNCC

A ausência de discussão sobre questões de gênero na BNCC não é exclusividade das Ciências da Natureza. Ela também ocorre em outras disciplinas, como, por exemplo, a História. Como argumentamos anteriormente, houve uma cruzada persecutória organizada por setores conservadores em torno do termo gênero nas versões anteriores do documento, buscando garantir a sua ausência quase total na versão final. Essa perseguição teve efeitos específicos para os currículos das disciplinas escolares de Ciências e Biologia. Historicamente, tais componentes curriculares vêm sendo espaço privilegiado de abordagens das discussões de gênero e sexualidade, seja em função dos conteúdos a eles relacionados, seja em função das ‘brechas’ criadas para articular os conhecimentos das Ciências da Natureza às proposições contemporâneas dos estudos de gênero advindos das Ciências Sociais e Humanas. Conteúdos relacionados aos corpos, sistemas, processos reprodutivos e questões de saúde são especialmente vinculados com discussões de gênero e sexualidade, em que pesem as concepções biologizantes que, por vezes, orientam as abordagens desses conteúdos (CASTRO, REIS, 2019).

Considerando que o gênero é um organizador social, como argumenta Joan Scott (2019), parece-nos impossível fugir dessa discussão em muitos conteúdos prescritos na BNCC, principalmente em Ciências e Biologia. Muitos conhecimentos constroem gêneros, mesmo que não se tenha clareza disso. Ao nos referirmos às diferenças anátomo-fisiológicas como determinantes das diferenças binárias de gênero, ao naturalizarmos processos biológicos vividos de forma profundamente cultural e contextual, ao marcarmos as relações heterossexuais como modelo reprodutivo, estamos construindo – no caso, reafirmando – determinadas noções de gênero (CASTRO; REIS, 2019). Nesse sentido, parece-nos importante contextualizar o conceito de gênero referido neste artigo, uma vez que a afirmação de ausência do termo gênero na BNCC se refere ao conceito construído pelas feministas na década de 1980 para entender e



combater as desigualdades construídas entre homens e mulheres. De acordo com Joan Scott (1995, p. 73), o conceito de gênero se relaciona a “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, além de ser uma forma primordial de dar significado às relações de poder que perpassam essa temática.

As relações de gênero como relações de poder atuam, nos diferentes âmbitos da sociedade, a partir de discursos e práticas que associam sujeitos, instituições, políticas a determinados modelos de comportamento e organização, geralmente restritos a um sistema de parentesco heterossexual e monogâmico, tendo a família heterorreprodutiva e seu lar como células da vida social central. Nelas, homens e mulheres – cisgêneros – devem construir relações segregadoras e hierárquicas, nas quais o feminino é, por vezes, subjugado e silenciado. Porém, como forma de dar significado às relações de poder, os gêneros se constroem também por resistências, de modo que há constantes embates, negociações e disputas em torno dos significados do que é assumir-se como sujeito de gênero e vivenciar corpos e vidas orientados por significados culturais de masculino e feminino. Assim, é importante pensar como isso se reproduz para outros espaços, como no campo educacional e do trabalho, fazendo-se necessário numa sociedade contemporânea chamada a combater as desigualdades e suas consequências.

O termo gênero, portanto, compreende, nesse contexto, construções sociais a respeito de sentidos de pertencimento atribuídos para sujeitos masculinos, femininos e para aqueles que não se sentem pertencentes ao modelo binário imposto. É necessário, portanto, entender suas origens históricas e suas relações com processos simbólico-culturais, a partir do reconhecimento da existência de normas estabelecidas pela sociedade. Guacira Lopes Louro (2018, p. 12) nos ajuda a entender a necessidade das discussões de gênero nas escolas, quando afirma que os gêneros são inscritos nos corpos, “sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. Ampliando a discussão para a relação entre gênero e sexualidade, a autora ainda reforça que, assim como o gênero, as possibilidades das sexualidades “também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2018, p. 12).

O que a autora está nos incitando a pensar é que gênero e sexualidade são construções que ocorrem em diferentes espaços, atravessadas por relações de saber-poder. Nesse sentido, se estamos trabalhando com a ideia de gênero como construção social, estamos também afirmando que as relações em torno da constituição de homens e mulheres, pessoas cisgêneras e pessoas transgêneras, entre outras formas de expressões e identificações, podem e devem ser problematizadas para que possamos construir outras formas de ser, agir, pensar e existir. Isso implica pensar nas Ciências da Natureza como campos discursivos que participam ativamente da produção de sentidos sobre as experiências de gênero, especialmente ao vinculá-las a processos biológicos que naturalizam relações de desigualdade, instituem padrões e modos de existir pautados numa anatomia binária fixa que impede a expressão das multiplicidades dos gêneros nos corpos.

A escola e os currículos não estão isentos dessa discussão, mesmo que a BNCC não assuma essa forma de pensar e de propor uma abordagem das questões de gênero. Excluí-las das discussões nas escolas significa suprimir a discussão sobre questões essenciais, por exemplo, para o que o documento identifica como “projeto de vida”:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora constringer seus desejos. (BRASIL, 2018, p. 473).

Considerando o Ensino Médio como etapa da escolarização em que, socialmente, as experiências das juventudes são associadas ao mundo do trabalho, à vida social no âmbito público, às definições que envolvem um futuro, os/as jovens precisam ter subsídios educacionais para se tornarem protagonistas de seu processo de escolarização, a fim de que isso lhes dê suporte para definir seus projetos de vida. Assim, parece-nos de suma importância a incorporação de discussões que envolvem as relações de gênero, considerando o gênero como definidor de nossas relações de identificação, de sentidos, de pertencimento; gênero como balizador de nossas escolhas, decisões, de nossos gostos e afinidades, algo que impacta, sobremaneira, caminhos para projetos de vida.

Quando pensamos, por exemplo, nas escolhas pelas carreiras científicas como projeto de vida, há uma tendência de maior distanciamento das mulheres, no caso das Ciências da Natureza e das Ciências Exatas, considerando que nossa formação é atravessada por uma visão de ciência moldada pela dicotomia masculino/feminino e, historicamente, como atividade empreendida por homens. Assim, os parâmetros de definição do que se considera uma “ciência legítima” incorporam uma visão androcêntrica, na qual neutralidade, objetividade, racionalidade, por exemplo, figuram como ‘verdadeiros’ indicadores científicos porque estão associados ao masculino (SILVA; RIBEIRO, 2014). Assim, uma abordagem de gênero como tema sociocientífico consideraria o que propõem Fabiane Silva e Paula Ribeiro (2014): incorporar uma perspectiva de gênero na formação de jovens, problematizando o pressuposto de que a atividade científica é neutra em relação às questões de gênero.

Consideramos, portanto, que as vivências de gênero devem tanto se tornar objeto de estudo das Ciências da Natureza, como a própria organização epistemológica da área precisa ser analisada sob viés de gênero (assim como de outras categorias sociais, como sexualidade, raça, etnia, classe etc.). Entender-se como sujeito de gênero é um processo atravessado pelos discursos dessas ciências, de modo que é preciso tomá-los em seus efeitos sobre como nos tornamos o que somos. Na BNCC encontramos algumas ‘brechas’ para pensar nessas questões.



3 Possibilidades e desafios

É preciso pensarmos que, enquanto a comunidade docente e de gestão escolar pode estar preocupada com focos específicos de conteúdos preestabelecidos, os/as jovens estudantes estão vivenciando e se preocupando com experiências sociais que tornam seus momentos mais importantes de formação de saberes. Seria prudente pensarmos que a integração de vivências e conteúdos curriculares a serem ministrados poderia se tornar muito mais proveitosa aos/as estudantes do que diálogos isolados, uma vez que estes/as teriam maior compreensão a respeito do trajeto de desenvolvimento pelo qual estão passando em seus momentos de vida. Mas não depende apenas da vontade de saber do/a docente. É um assunto que vai desde sua formação como estudante da Educação Básica, até sua formação como docente no Ensino Superior. São processos formativos constituídos de experiências próprias e, frequentemente, pouco associados à desconstrução e formação de novos saberes, com novos pontos de vista, novas críticas, novos olhares. Quando não há essa abertura fundamental para a introdução de assuntos relevantes – como as questões de gênero abordadas neste artigo –, falta aos/as docentes mais entendimento para dialogar com os/as estudantes. Quando a necessidade de diálogo é velada, a escola perde uma valiosa fonte de formação de saberes, fundamental aos processos formativos dos/as estudantes.

Pensando nessa necessidade de interlocução e em nossos interesses de exploração e aproveitamento, questionamos: como a BNCC, documento que define as Diretrizes Curriculares para as políticas de trabalho escolar, apresenta e trata as questões de gênero no espaço escolar? Quais as possibilidades de interação entre o documento normativo de Ciências da Natureza e as questões de gênero para o Ensino Médio? Ao lembrarmos aqui os níveis de organização da Base, definimos que este estudo visa analisar não só as competências e habilidades específicas de Ciências da Natureza, tampouco explorar áreas voltadas ao ensino de Biologia somente. Se o objetivo do documento é contextualizar todo o conteúdo, a fim de não fragmentar saberes e incentivar a interdisciplinaridade, neste estudo, fazemos o exercício de explorar as possibilidades de diálogo entre as questões de gênero e suas possibilidades de interação em sala de aula, seja no ensino de Biologia, seja numa oportunidade de prática multidisciplinar entre Química, Biologia e Física, áreas formadoras do campo de Ciências da Natureza. É importante salientarmos que as possibilidades de trabalho com questões de gênero abordadas neste artigo não chegam a ser, nem de perto, aquelas propostas pelo próprio documento em questão.

As três competências específicas para a área de Ciências da Natureza compreendem:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.



2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.

3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2018, p. 554).

Na competência específica 1, os elementos que dialogam com as questões de gênero nas escolas e sociedade podem ser entremeados nas ‘brechas’ entre fenômenos da natureza e com foco em meios de produção e impactos socioambientais. Analisar esses fenômenos implica pensar, obrigatoriamente, nas relações entre ambiente e grupos humanos, nas ações individuais e coletivas das pessoas frente às questões ambientais, ao desenvolvimento e uso de tecnologias e seus impactos na vida cotidiana. Pensar nessas relações e na melhoria das condições de vida é pensar no gênero como organizador social. Relacionamo-nos com o ambiente e com as tecnologias a partir de nossos pertencimentos de gênero. Há perspectivas ecofeministas, que conectam as discussões em torno das desigualdades de gênero com pautas socioambientais, trazendo a defesa de relações ambientais justas e igualitárias para o âmbito dos movimentos feministas. Há possibilidades também de associarmos o desenvolvimento das tecnologias à participação de diferentes sujeitos e seus pertencimentos de gênero, por exemplo, quando associamos a escolha e a presença majoritária de homens nas profissões e carreiras associadas a essa atividade. Outra possibilidade é discutir a relação com as tecnologias midiáticas, de comunicação e interação, os modos como elas produzem sentidos e fazem circular signos culturais associados ao masculino e feminino em nosso cotidiano.

A competência específica 2 diz das dinâmicas da vida, da Terra e do Cosmos, havendo possibilidades de diálogo com o conhecimento conceitual relacionado aos processos reprodutivos e de hereditariedade (BRASIL, 2018). Nesse caso, uma abordagem de gênero vai pensar que esses processos estão atravessados por questões sociais e subjetivas que incluem, por exemplo, a multiplicidade de experiências e de significados atribuídos aos corpos, aos fenômenos corporais, como a menstruação, a concepção, a fecundação (incluindo os processos de reprodução artificial), a gravidez, o parto; a multiplicidade de práticas sociais e configurações familiares, de maternidade e paternidade e como elas dialogam com as experiências das/os jovens no Ensino Médio. Uma das habilidades previstas nessa competência (EM13CNT207), visa

identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar (BRASIL, 2018. p. 557)



Tal habilidade se enquadra em uma possibilidade de diálogo sobre questões de gênero no ambiente escolar, uma vez que se trata de identificar, analisar e discutir com o corpo discente a respeito de demandas advindas de suas próprias vivências, pretendendo “desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar”. Em um país onde estudantes LGBTI+ vivenciam níveis elevados de agressão verbal por causa da orientação sexual ou expressão de gênero e onde há 1,5 vezes mais probabilidade de esses/as jovens relatarem níveis mais elevados de depressão (ABGLT¹¹, 2016), a importância do diálogo e da promoção da saúde e bem-estar é imprescindível.

Ao partirmos para a competência específica 3, que diz respeito a investigações de situações-problema com aplicações diretas do método e linguagem científica, encontramos mais uma possibilidade de emprego das questões de gênero. Trata-se de uma competência voltada ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs¹²), amplamente utilizadas na medida em que o mundo se torna cada vez mais digitalizado e globalizado. O acesso a informações (verdadeiras e falsas) faz com que seja desejável que jovens desenvolvam uma postura crítica ao pesquisar, produzir e fazer circular informações a eles/as apresentadas, as quais, muitas vezes, vão além dos limites estabelecidos pela ciência basal e invadem campos éticos e passíveis de discussões que dizem respeito a experiências sociais. Destacamos a importância do papel do/a docente como quem pode conduzir ao processo de pensar e agir criticamente diante das questões de gênero que são comunicadas pela ciência e que estão cada vez mais presentes em seu cotidiano a partir de dispositivos eletrônicos, como os *smartphones*. É importante também frisar que isso impacta a formação docente, de modo que os/as professores/as possam problematizar suas próprias relações com a ciência e como ela produz informações que dizem dos gêneros. Uma possibilidade é a utilização de textos e vídeos de divulgação científica que tratam de questões ligadas aos corpos e fenômenos corporais generificados, questões ligadas às pessoas trans e suas modificações corporais, polêmicas envolvendo as tentativas de comprovação científica e medicação das identidades de gênero, entre outras. A formação docente, nesse caso, tanto pode colocar sob suspeita saberes e experiências, como propor reflexões que possam gerar pensamentos e opiniões críticas entre os/as estudantes, motivando o debate sobre a possibilidade de todas e todos do exercício da cidadania, lutando por direitos e respeitando e valorizando a diversidade. Como parâmetro, podemos utilizar a habilidade EM13CNT304, que visa à análise e às discussões a respeito de situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza, “com base em argumentos consistentes, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos

¹¹ Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Trata-se de uma organização que, desde 1995, promove ações que garantem a cidadania e os direitos humanos de cidadãos LGBTI+, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, na qual nenhuma pessoa seja submetida a quaisquer formas de discriminação, coerção e violência, em razão de suas orientações sexuais e identidades de gênero.

¹² As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são altamente exploradas no documento da BNCC, tendo em destaque o desenvolvimento de um pensamento computacional, uma visão de mundo digital e noções sobre a cultura digital, sempre articulando essas capacidades com dimensões sociais e a capacidade de utilização em situações-problemas no campo do trabalho.

de vista” (BRASIL, 2018, p. 559), o que dialoga com a proposta de Santos e Mortimer (2009) acerca da abordagem de temas sociocientíficos na educação em ciências.

Por fim, fazemos menção à quinta habilidade inclusa na competência 3 (EM13CNT305) da BNCC, a qual visa

investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade (BRASIL, 2018, p.559)

Talvez seja essa a habilidade mais importante a ser relacionada com as questões de gênero, entre outros processos históricos que envolvem direitos humanos e subalternização de sujeitos e grupos culturais minoritários pautada em dimensões das sexualidades, classes sociais, raças, entre outros. Atualmente, nossas escolas estão sob ataques constantes de movimentos ultraconservadores que vêm distorcendo conceitos abordados no decorrer do conteúdo curricular de Biologia, rotulando-os de ‘ideologia de gênero’ e fazendo com que se pense que a escola promove um processo ideológico de doutrinação de seus/as estudantes, principalmente diante das recentes e batalhadas conquistas de espaços no campo do currículo por grupos minoritários, como é o caso dos movimentos de mulheres e da comunidade LGBTI+ (BARROSO; SILVA, 2020). O que nos gera preocupações maiores é, justamente e mais uma vez, a ausência da categoria gênero explícita no corpo de todo o texto da BNCC, pois é dessa forma que as questões de diversidades sexuais e de gêneros seguem ocultas, silenciadas, deixando, a cargo das escolas e docentes, na leitura e estudo do documento, a busca pelas ‘brechas’ que vimos destacando neste artigo. Esse aspecto nos convida novamente a pensar na formação docente nos cursos da área de Ciências da Natureza: os saberes científicos que compõem essa formação são, de alguma forma e intencionalmente, relacionados com as questões de gênero? Docentes licenciados/as nessas áreas são estimulados/as, em sua formação, a fazer conexões entre os saberes das ciências de referência e as questões de gênero, favorecendo essa conexão no momento do trabalho com os conteúdos escolares?

4 Considerações finais

Como um grande pesquisador do campo do currículo já dizia, este último se apresenta, sempre, como um território em disputa (ARROYO, 2013). Mas, nota-se que, nas últimas décadas, essa disputa perpassa questões que vão além dos debates sobre conteúdos estritamente acadêmicos. Elas “estão postas com nova radicalidade. Passam pelas disputas das últimas décadas do direito à autoria, à criatividade, à própria capacidade de criticar o que contradiz opções políticas, éticas” (ARROYO, 2013, p. 52). Ao analisarmos uma pesquisa feita pela Secretaria de Educação da ABGLT, em 2016, notamos resultados a respeito do espaço escolar e os currículos vigentes. Dentre os/as mais de mil estudantes com idades entre 13 e 21 anos entrevistados/as, 60% declararam que se sentiam inseguros/as na escola em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Numa porcentagem tão alarmante que reflete a



insegurança do corpo discente das instituições de ensino, é preciso repensarmos constantemente qual nosso papel social e profissional dentro do ambiente escolar. Ser professor/a é muito mais que dialogar sobre conteúdos e lançar reflexões. Mesmo que encontremos possibilidades de trabalho sobre questões de gênero nas competências e habilidades da BNCC de Ciências da Natureza, com aproveitamento para o ensino de Biologia, mesmo que saibamos da necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para as questões de gênero e sexualidade nas escolas, mesmo que tenhamos plena noção da importância do enraizamento dessas questões em nossa sociedade... nada disso vale muito, se não exercemos um papel de escuta e de acolhimento das experiências dos/as jovens estudantes, além do âmbito profissional e acadêmico. Como o próprio documento da ABGLT (2016) afirma,

materiais pedagógicos baseados em evidências (para professores/as e estudantes) precisam ser elaborados, disponibilizados e utilizados nas escolas para promover o respeito a todos e a todas, sem distinção de qualquer característica pessoal. Isto deve ocorrer de forma transversal, com base na educação em direitos humanos (ABGLT, 2016, p. 20).

Documentos como a BNCC, se incorporassem essa perspectiva, poderiam orientar a construção de currículos escolares sensíveis e conectados com as experiências cotidianas dos/as estudantes, considerando-os/as como sujeitos de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, de religiosidade, entre outros marcadores sociais de diferenças. Caso mantivesse a menção aos termos gênero, identidade de gênero, orientação sexual, o documento favoreceria que mais conexões pudessem ser feitas, algo que, como nos lembram Franco e Munford (2018), é fundamental para a alfabetização científica no século XXI. Tomando mais uma vez a perspectiva de que a Base está articulada a outras políticas educacionais, a formação docente poderia ser pensada a partir dos desafios de criar esses currículos, reconhecendo a importância da permeabilidade aos saberes e experiências que os/as estudantes trazem para a escola, não apenas para valorizá-los, mas, por vezes, para colocá-los sob suspeita, aprimorando atitudes científicas ligadas ao questionamento, à crítica dos fenômenos que se nos apresentam corriqueiros, à busca de explicações na multiplicidade de fontes disponíveis, construindo redes de conhecimentos. Assim, a educação poderia cumprir uma função estratégica, almejando a valorização e a construção de conhecimentos sobre a diversidade de sujeitos, experiências e interações que constituem o mundo de que fazemos parte. Esse é princípio básico para assegurar inclusão, viabilizar igualdade de oportunidades e confrontar/desconstruir toda espécie de preconceitos, discriminações e violências – principalmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade (RIOS; CARDOSO; DIAS, 2018).

Dessa forma, vemo-nos diante de uma escola com ambiente dinâmico, propício para reconhecimento de identidades plurais, com seus comportamentos vastos e subjetividades a floradas. Um espaço democrático, articulado com debates constantes – diretos e indiretos – sobre as diferenças e igualdades, sempre pautados no respeito e nas atribuições dos Direitos Humanos de todos os cidadãos. Nossas escolas são, de fato, um espaço privilegiado de transformação social e formação identitária, que deve ser valorizado não só como formador de cidadãos/cidadãs aptos/as para o trabalho ou composição da comunidade intelectual brasileira,



mas como formador de sujeitos que colaborem com a construção rotineira de uma sociedade acolhedora, participativa, igualitária, justa, crítica e, acima de tudo, democrática para todos e todas.

Referências

ABGLT. **Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil**: um relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, 2016.

ALAMINO, Felipe Nicolau Pimentel; DEL VECCHIO, Victor Antonio. Os princípios de Yogyakarta e a proteção de direitos fundamentais das minorias de orientação sexual e de identidade de gênero. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 113, p. 645-668, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/156674>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Claudia Macedo da. Gênero e Sexualidade na educação brasileira em tempos de Movimento Escola Sem Partido. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 427-451, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11160/7833>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ciências na Natureza. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 10 fev. 2021.

CASTRO, Roney Polato de; REIS, Neilton dos. “Eu comecei a dar uma aula mais biológica mesmo, porque é bem polêmico”: currículo de Ciências e Biologia e os atravessamentos de diversidade sexual e de gênero. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 16-39, jan./abr./2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48426/25883>. Acesso em: 21 fev. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB 1996 Contemporânea**: contradições, tensões e compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2014.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582/267>. Acesso em: 21 fev. 2021.



- HUMBERTO, Carlos. **Barroso suspende norma que proibia conteúdos relacionados a questões de gênero em escolas de Londrina**. GZH Educação e Trabalho, 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/12/barroso-suspende-norma-que-proibia-conteudos-relacionados-a-questoes-de-genero-em-escolas-de-londrina-ck44z71cd05jf01rztkgiabcu.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 29-35.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- PICCININI, Cláudia Lino; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 11, n. 2, p. 34-50, dez./2018. Disponível em: <http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/124/32>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- RIOS, Pedro Paulo; CARDOSO, Helma; DIAS, Alfrancio. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 98-117, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/272>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 2, p. 191-218, 2009. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/355/222>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

DOI: <http://doi.org/10.46667/renbio.v14i1.491>

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA, Denise. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SILVA, Fabiane F.; RIBEIRO, Paula R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n2/1516-7313-ciedu-20-02-0449.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Recebido em fevereiro de 2021.
Aprovado em abril de 2021.

Revisão gramatical realizada por: Mariângela Tostes Innocêncio
E-mail: mariinno@yahoo.com.br

