

Inter/transdisciplinaridade e Educação Sexual no ensino de Biologia: Problematizações a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Inter/transdisciplinarity and Sexual Education in Biology teaching: Issues from BNCC

Inter/transdisciplinarité et Éducation Sexuelle dans l'enseignement de la Biologie:
Enjeux du BNCC

Elânia Francisca da Silva & Elaine de Jesus Souza*

Universidade Federal do Cariri (UFCA), Ceará, Brasil.

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo analisar de que modos as competências e habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abrangeriam as temáticas socioculturais, como sexualidade, corpo e gênero. Trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa realizada em escolas públicas dos ensinos fundamental (anos finais) e médio de um município cearense. Realizamos 11 entrevistas semiestruturadas com docentes via plataforma digital, ademais empregamos a análise foucaultiana do discurso. Os resultados obtidos evidenciam um déficit no conhecimento sobre a inter/transdisciplinaridade por parte dos/as docentes, como também sobre o conceito de Educação Sexual. Salientamos que a nós, educadores/as (e toda comunidade escolar), caberia problematizar políticas públicas educacionais, como a BNCC, reconhecendo que as competências e habilidades vão além de dimensões conceituais, pois temáticas socioculturais e subjetivas, como sexualidade e gênero, incorporadas na Educação Sexual evidenciam a importância da inter/transdisciplinaridade no ensino de Ciências e Biologia.

Palavras-chave: Biologia, educação sexual, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade

Abstract

This article aims to analyze in what ways the competencies and abilities proposed in the National Curricular Common Base (BNCC) would cover sociocultural themes, such as sexuality, body and gender. This is a section of qualitative research carried out in public schools in primary (final years) and secondary education of a municipality in Ceará. We carried out 11 semi-structured interviews with teachers via a digital platform, in addition to using Foucault's discourse analysis. The results obtained show a deficit in knowledge about inter/transdisciplinarity on the part of teachers as well as about the concept of Sexual Education. We emphasize that we educators (and the entire school community) would be responsible for problematizing public educational policies, such as the BNCC, recognizing that skills and abilities go beyond conceptual dimensions, such as sociocultural and subjective themes, such as sexuality and gender, incorporated in Sexual Education, show the

*Correspondência: elaine.js.sd@hotmail.com

importance of inter/transdisciplinarity in the teaching of Science and Biology.

Keywords: Biology, sex education, interdisciplinarity, transdisciplinarity

Résumé:

Cet article a pour objectif principal d'analyser de quelle manière les compétences et aptitudes proposées dans le dans le socle commun curriculaire national (BNCC) couvriraient les thèmes socioculturels, tels que la sexualité, le corps et le genre. Il s'agit d'une section d'une recherche qualitative menée dans des écoles publiques de l'enseignement primaire (dernières années) et secondaire dans une municipalité de Ceará. Nous avons réalisé 11 entretiens semi-directifs avec des enseignants via une plateforme numérique, en plus d'utiliser l'analyse du discours de Foucault. Les résultats obtenus montrent un déficit de connaissances sur l'inter/transdisciplinarité de la part des enseignants ainsi que sur le concept d'Éducation Sexuelle. Nous soulignons que nous, éducateurs (et toute la communauté scolaire) serions chargés de problématiser les politiques éducatives publiques, telles que le BNCC, reconnaissant que les compétences et les capacités vont au-delà des dimensions conceptuelles, en tant que thèmes socioculturels et subjectifs, tels que la sexualité, le genre, incorporés dans Education Sexuelle, montrent l'importance de l'inter/transdisciplinarité dans l'enseignement des Sciences et de la Biologie.

Mots-clés: Biologie, éducation sexuelle, interdisciplinarité, transdisciplinarité

Introdução

A escola margeia diferentes campos de saber, identidades/diferenças, dimensões socioculturais e políticas que constituem os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, cabe questionar: como (des)construir princípios tradicionalistas inseridos nos espaços escolares? Ou, mais especificamente, no ensino de Ciências e Biologia? Visto que o ensino tem sido um campo de debates ao longo dos últimos anos, principalmente no que diz respeito às políticas públicas educacionais, pensar em uma educação que exercite o diálogo entre e além das disciplinas, englobando temáticas socioculturais, possibilitaria uma ressignificação no ensino de Ciências e Biologia através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Em consonância com Sousa e Pinho (2017, p. 94), “A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são abordagens epistemológicas que coadunam com essa busca pelo olhar que conecta, integra e estabelece o diálogo permanente”. Neste estudo, adotamos o termo “inter/transdisciplinaridade” para evidenciar que tal perspectiva consiste em uma vertente que visa a interação entre as disciplinas através de conteúdos que convergem entre si, ocorrendo um compartilhamento de conhecimentos e práticas, como também a superação das fronteiras disciplinares. Posto que a falta de interação entre as disciplinas e o cotidiano dos/as alunos/as interferem diretamente na educação, a inserção da inter/transdisciplinaridade nos currículos escolares é condição que permite uma assimilação entre os conceitos científicos e o contexto sociocultural no qual a escola se encontra inserida.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que regulamenta a

rede nacional de ensino público e privado, no que se refere ao ensino médio enfatiza que é cabível a escola organizar-se para acolher “as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos” (Ministério da Educação, 2018, p. 463). Porém, essa prevalência do discurso acerca do respeito não torna evidente temas como a diversidade sexual que permeiam o cenário educacional. Nesse rumo, destacamos como principal objetivo: analisar de que modos as competências e habilidades propostas na BNCC abrangeriam as temáticas socioculturais, como sexualidade, corpo e gênero. Em consonância, salientamos a questão norteadora desta pesquisa: De que modos as temáticas sexualidade, corpo e gênero estariam (ou não) contempladas na BNCC, especificamente articuladas a inter/transdisciplinaridade no ensino de Ciências e Biologia?

Inter/transdisciplinaridade no ensino/docência de Biologia: conceitos e políticas públicas

Ao longo da História, as disciplinas foram criadas com o intuito de organizar os conhecimentos “adquiridos” no decorrer da aprendizagem dos/as alunos/as de forma fragmentada. A inter e a transdisciplinaridade constituem relações disciplinares e têm sido ponto de discussão de vários/as autores/as, como Nicolescu (1999), Fazenda (2008, 2012), Yared (2008) e Santos (2008), no decorrer dos anos no âmbito nacional. Esses debates perpassam a formação inicial dos/as docentes, estando diretamente ligados ao ensino e à aprendizagem dos/as alunos/as na instituição escolar. De tal forma a envolver as políticas públicas, municipais, estaduais e/ou nacionais, apresentadas através dos planos de governo que reverberam em distintas dimensões (educacionais, socioculturais, econômica...) da vida dos/as cidadãos/ãs.

Há 20 anos, Nicolescu (1999) falava na Inter/Transdisciplinaridade (I/T) como uma nova visão do mundo. Em relação à interdisciplinaridade, cujo prefixo “inter” exprime o que está “dentro”, “entre” as disciplinas, o autor enfatiza que “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra” (p. 15), assim como ela se divide em três graus: 1.º aplicação; 2.º epistemológico; 3.º geração de novas disciplinas. Sobre a transdisciplinaridade, o autor destaca que o prefixo “trans” remete “àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina” (p. 16, grifos do autor). A transdisciplinaridade é uma abordagem epistemológica que conecta as disciplinas estabelecendo um diálogo entre e além delas, contribuindo para um entendimento diversificado do conteúdo – sendo aplicadas em múltiplos campos dos saberes sociais.

Pensar na I/T no campo educacional e de formação de educadores/as requer a inclusão de aspectos que envolvam a cultura nas disciplinas e no currículo. As inovações que a transdisciplinaridade permite uma mudança de conhecimentos e saberes do processo cognitivo dos/as docentes e discentes. Como também um novo desafio, “o de transitar pela diversidade

dos conhecimentos (biologia, antropologia, física, química, matemática, filosofia, economia, sociologia)” (Santos, 2008, p. 76). Em relação à interdisciplinaridade, Fazenda (2008) nos diz que essa temática pressupõe um aprofundamento nos conceitos de escola e currículo, favorecendo o processo de aprendizagem do/a discente. Acarretando uma visão mais abrangente da instituição escolar como as pessoas que a compõem e a sociedade na qual encontra-se inserida. Já Yared (2008) descreve a interdisciplinaridade como um campo para além das disciplinas, que busca a reciprocidade, o sonho, o real, a conquista de uma independência disciplinar, tornando o/a aluno/a capaz de questionar e refletir além dos conceitos sobre suas ações.

Mansilla (2006) aponta três características principais da interdisciplinaridade: a primeira é *propositiva*, ou seja, constitui um meio para avançar nossa compreensão, não um fim em si mesmo; a segunda é *disciplinada*, posto que incorpora não somente os achados disciplinares, mas também os modos de pensar das disciplinas envolvidas; a terceira é *integrativa*, pois busca entrelaçar (não sobrepor) perspectivas disciplinares para favorecer a compreensão. Assim, a interdisciplinaridade abrange diferentes campos do conhecimento e modos de pensar de duas ou mais disciplinas, articulando dimensões conceitual, epistêmica, empírica, social e política, que permitem um aprimoramento em nossa capacidade de resolver problemas, produzir explicações, criar produtos e levantar questões. Uma das formas propícias para o desenvolvimento da I/T seria através da inserção das políticas públicas no ensino de Biologia.

Para Souza (2003), o processo de formulação de política pública permite que “os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas” (p. 13). Suas ações interferem diretamente na sociedade civil, porém são essas ações que irão determinar a estabilidade governamental em vigência. No campo educacional, as políticas públicas deveriam ser formuladas para e além da educação.

Apesar da criação de políticas públicas voltadas para temáticas da Educação Sexual na instituição escolar, evidencia-se “um grande abismo entre o que propõe a política e a efetividade na sua implementação” (Marcon et al., 2016, p. 295). Um dos empecilhos evidentes é a ocorrência da heteronormatividade e a desigualdade de gênero que continuam presentes na escola e na sociedade. Tais resistências têm gerado um “retrocesso” tanto na elaboração como nas práticas dessas políticas públicas, ocasionando uma interpretação equivocada sobre família, reprodução e educação (Vianna, 2016).

No atual cenário político, a BNCC, ao estabelecer os temas que devem ser tratados tanto na rede pública de ensino como na privada, desconsiderou as temáticas da Educação Sexual, posto que não constam nas habilidades e competências da base. Resultando em uma invisibilidade dessa temática, assim como suas contextualizações no ambiente escolar. Uma vez que as relações de desigualdades sexuais e de gênero são construídas histórica e socioculturalmente, demandam um espaço contínuo e sistemático nos currículos escolares e acadêmicos. A temática sexualidade foi situada nas habilidades das Ciências da Natureza e suas Tecnologias de

forma biologicista, higienista, visibilizando somente a gravidez, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), puberdade, métodos contraceptivos, invisibilizando as temáticas socioculturais que constituem a Educação Sexual, tais como as questões de gênero.

Em relação a essa falta de abordagem da Educação Sexual na BNCC, Sevilla e Seffner (2017) discorrem sobre os apontamentos que foram usados como justificativa para não abordar essa temática, designando funções ao estado e à escola. A saber:

Restringindo estas instituições, defendendo liberdades individuais e os direitos e a liberdade da família em educar os seus filhos. Desta forma, acreditam que a escola não deve abordar temas como política, religião, gênero e sexualidade, que professores em sua maioria são “doutrinadores” e não são educadores, pois deveriam apenas se restringir a ensinar conteúdos técnicos. (p. 4)

Ao compararmos a BNCC aos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) do ano de 1998 (Secretaria de Educação Fundamental, 1998), torna-se nítido um retrocesso em relação às temáticas socioculturais (sexualidade, corpo e gênero). Assim, ocorrendo à invisibilidade da orientação sexual e gênero na escola, baseando-se em dogmas e em conservadorismo, esses grupos que desenvolveram a BNCC buscam defender um modelo único de família, a tradicional heteronormativa, praticando a exclusão de qualquer outro modelo que fuja do padrão estereotipado.

Para Louro (1997), gênero possui um caráter social, cultural e histórico construído para problematizar a diferença cultural entre homens e mulheres, sobretudo ao dar visibilidade às distintas masculinidades e feminilidades que permeiam a sociedade. Pensando assim, gênero está relacionado à ruptura de limites e restrições impostos aos corpos histórica e socioculturalmente. Nessa perspectiva, “O corpo não é algo que está dado *a priori*. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.” (Goellner, 2010, p. 73). Visto que o corpo é uma construção cultural, ele reflete o que é imposto pela sociedade, que vai se modificando no decorrer dos séculos.

Nessa direção, a sexualidade faz parte do sujeito independentemente do local que habita, estando presente no ambiente escolar, nas vivências de discentes, docentes e demais funcionários/as. De tal maneira, a exclusão dessas temáticas da BNCC reforça sua negação, bem como preconceitos e discriminações no âmbito escolar. Restringindo a abordagem do corpo através do viés biológico e higienista, invisibilizando as identidades e pluralidades. Assim, escola torna-se conteudista, limitando o processo de ensino e aprendizagem ao tentar eximir as discussões acerca das diferenças e pluralidades, aumentando a segregação escolar. No caso do ensino de Biologia, costuma-se enfatizar conteúdos conceituais, deixando de lado temáticas socioculturais, como sexualidade, corpo e gênero.

Metodologia

Esse estudo faz parte de um recorte de uma pesquisa mais abrangente aprovada pelo Comitê de Ética da instituição proponente, posto que seguimos todos os procedimentos éticos. Foram enviados via *email* para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foi evidenciada a garantia do anonimato e que apenas as pesquisadoras teriam acesso aos dados pessoais, assegurando a sua privacidade.

Nesta pesquisa, devido ao contexto pandêmico da COVID-19, realizamos entrevistas semiestruturadas *online* para cumprir com os protocolos de saúde pública da Organização Mundial da Saúde, mantendo o distanciamento social. O roteiro da entrevista continha perguntas e imagens, que constituem artefatos culturais úteis para uma análise produtiva a partir dos relatos e entendimentos de docentes, e as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

Contamos com a participação de 11 docentes, 4 do gênero feminino e 7 do masculino, e adotamos como critérios de seleção: docentes que lecionam as disciplinas de Biologia e Ciências da rede pública municipal e estadual de um município do Ceará, por serem designadas a trabalhar as questões da Educação Sexual e, principalmente, pelo interesse em contribuir voluntariamente com a pesquisa.

Empregamos a análise foucaultiana do discurso como ferramenta teórico-analítica. Para Foucault (2008), o discurso abrange um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva. Nessa ótica, a análise do enunciado não pretende ser exaustiva da linguagem, mas corresponde a um nível peculiar de descrição que envolve relação com um domínio de objetos, jogo de posições de sujeito, campo de coexistência e materialidade repetível; permitindo questionar como se instauram as condições de emergência e de produção do discurso.

A análise foucaultiana do discurso descreve e examina os “ditos” por meio de ênfases no conjunto de enunciados que constituem as práticas discursivas. Ao considerar que os discursos são difusos, sua análise demanda uma (re)leitura atenta para a problematização dos “ditos” que são permeados por redes de poder (Veiga-Neto, 2016): “Resumindo, a análise do discurso é concebida, em termos foucaultianos, como a análise das relações entre aqueles ‘outros fenômenos’, a erupção do discurso e o *dictum*” (p. 100). Nessa trajetória analítica, a problematização dos “ditos” docentes foi realizada, principalmente, por meio dos conceitos de enunciado e discurso, apontando relações, contradições, conflitualidades, saberes e práticas acerca da I/T e Educação Sexual no ensino de Ciências e Biologia.

QUADRO 1

Perfil dos/as participantes das entrevistas semiestruturadas

Maria: feminino, 25 anos, evangélica, reside no município de Brejo Santo/CE, Biologia, 3 anos na educação básica. (Entrevista, 12/09/2020)
Anastácia: feminino, 27 anos, católica, reside no município de Brejo Santo/CE, Ciências Naturais e Matemática, 2 anos na educação básica. (Entrevista, 21/09/2020)
Eduarda: feminino, 34 anos, católica, reside no município de Pena Forte/CE Ciências Naturais, História, Matemática e Formação Humana, 14 anos na educação básica. (Entrevista, 22/09/2020)
Augusto: masculino, 32 anos, católico, reside no município de Milagres/CE, Ciências Naturais, Matemática, Artes E Formação Humana, 15 anos na educação básica. (Entrevista, 23/09/2020)
Paulo: masculino, 37 anos, católico, reside no município de Missão Velha/CE, Ciências Naturais, 15 anos na educação básica. (Entrevista, 26/09/2020)
Fernando: masculino, 36 anos, católico, reside no município de Brejo Santo/CE Ciências Naturais, 2 anos na educação básica. (Entrevista, 28/09/2020)
Caetano: masculino, 38 anos, católico, reside no município de Brejo Santo/CE, Ciências Naturais E Matemática, 15 anos na educação básica. (Entrevista, 28/09/2020)
Arthur: masculino, idade 41 anos, sem religião, reside no município de Brejo Santo/CE, Biologia, 15 anos na educação básica. (Entrevista, 01/10/2020)
Marcelo: masculino, 39 anos, católico, reside no município de Porteiras/CE, Ciências Naturais e Matemática, 8 anos na educação básica. (Entrevista, 01/10/2020)
Carlos: masculino, idade 31 anos, sem religião, reside no município de Brejo Santo/CE Biologia e eletivas de Química, 12 anos na educação básica. (Entrevista, 05/10/2020)
Naomi: feminino, 32 anos, evangélica, reside no município de Brejo Santo/CE, Biologia, 10 anos na educação básica. (Entrevista, 10/10/2020)

Fonte: As pesquisadoras (2020).

Inter/transdisciplinaridade: uma passarela para a Educação Sexual na escola?

Os estudos interdisciplinares não são considerados inovadores, uma vez que na década de 1960 já se falava nessa temática no Brasil como forma de desfragmentar as disciplinas. A pesquisadora Ivani Fazenda tornou-se referência na corrente de divulgação da interdisciplinaridade e relata que na década de 1970 começou seus estudos sobre a interdisciplinaridade, que até então era considerada uma palavra difícil de ser conceitualizada, porém se fazia necessário a construção de um novo projeto escolar que englobasse a escola e a sociedade nas disciplinas (Fazenda, 2012).

Nesse sentido, não basta entender o conceito de interdisciplinaridade, precisa-se executá-lo no cotidiano escolar, de modo que não seja considerada como algo “estranho” perante a turma. Diante disso, questionamos os/as professores/as sobre o seu entendimento de

interdisciplinaridade. Quando a participante Naomi enuncia que é a “*correlação entre as disciplinas*”, notamos uma consonância com os ditos de Anastácia e Marcelo ao associarem a interdisciplinaridade à relação entre as disciplinas diante dos conteúdos ministrados. Contudo, Fazenda (2012) destaca que a interdisciplinaridade não se limita a liberdade disciplinar ou categorias de conhecimento, ela é ação, tendência, (re)formulação de metodologias de ensino e construção de conhecimentos. Desse modo, fica compreensível que a interdisciplinaridade é mais do que “correlação”.

Ainda sobre a interdisciplinaridade, para a docente Anastácia, possibilita “que o conteúdo não seja fragmentado”, problematizando a divisão do conhecimento, dos conteúdos e a interpretação fragmentada da “realidade”, o que resulta num empecilho para a implementação da interdisciplinaridade no ambiente escolar (Elcio Silva, 1997). Para Veiga-Neto (2012), o saber fragmentado em disciplinas está enraizado historicamente nos currículos escolares e acadêmicos, de tal modo que é naturalizado pelos/as docentes e gestão escolar.

Um dos empecilhos é a carência de professores/as interdisciplinares, com a escassez de cursos de licenciaturas interdisciplinares que efetivamente aderem a essa metodologia de ensino na formação dos/as futuros/as docentes (Veiga-Neto, 1996). A formação docente desenvolve um papel importante na construção do “tornar-se docente”, permitindo o acesso a um vasto conhecimento e metodologias a serem utilizadas em sala de aula. Uma licenciatura pautada na interdisciplinaridade requer tanto o uso como o desenvolvimento de competências que relacionem as diferentes disciplinas e seus saberes científicos e empíricos, trabalhados através de uma base dialética, se opondo à hierarquização no ambiente escolar (Fazenda, 2008).

Lecionar tendo como base a interdisciplinaridade requer do/a docente uma libertação dos limites impostos pelo disciplinamento escolar, utilizando o ensino compartilhado entre as disciplinas e seus saberes. O docente Marcelo ainda enfatiza que “não se trabalha só uma disciplina em particular”, o conteúdo que é tido como específico a uma disciplina se relaciona em algum momento com outra disciplina. Lopes (2012) compreende disciplina em um sentido epistemológico de saberes e métodos que permitem a produção de pensamentos dos quais serão capazes de (re)produzir conhecimentos que visem atender determinadas especificidades.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) argumenta: “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (p. 153). Tida como uma ferramenta de poder, a disciplina produz e reproduz enunciados que serão utilizados na construção dos indivíduos que compõem a sociedade. Portanto, relacionando com a escola, o/a professor/a costuma disponibilizar abordagens limitadas para ministrar o conteúdo, não utilizando de novas práticas de ensino que visem desenvolver o ensino e aprendizagem dos/as estudantes. Veiga-Neto (1996) ainda contribui, anunciando que “a disciplinaridade é a maneira pela qual o conhecimento não só se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo” (p. 111).

A partir dos ditos de Fernando, “Interdisciplinaridade para mim é algo que precisa ainda ser estudado”, evidenciamos que, embora muitos/as pesquisadores/as ressaltem a importância da interdisciplinaridade, essa temática voltada para a área educacional ainda se encontra insuficiente (Fazenda, 2012). Apesar de ser uma temática debatida no ambiente escolar, a carência de cursos interdisciplinares e de publicações na área educacional acarreta dificuldades para compreender seus conceitos e finalidades. Contudo, o aumento dos estudos transdisciplinares torna-se mais abrangente, pois vai além da relação entre as disciplinas, englobando temas socioculturais como a Educação Sexual (sexualidade, corpo e gênero) no ambiente escolar.

Ao solicitar que os/as docentes descrevessem seu entendimento sobre a transdisciplinaridade, obtivemos algumas respostas divergentes. Naomi enuncia: “bem mais ampla do que simplesmente você mesclar, sei lá, Biologia e Matemática, por exemplo”. Para Flores e Rocha Filho (2016), uma atitude transdisciplinar exige que o/a professor/a desconstrua os limites de seus próprios conhecimentos sobre determinado conteúdo, questionando suas crenças e certezas, as quais utiliza para enxergar o mundo. Assim, abdicar de tais pressupostos requer um grande esforço por parte do/a docente, porém contribui para o “tornar-se docente”, demandando a problematização de metodologias de ensino e aprendizagem.

Na atual conjuntura social, necessita-se trabalhar conteúdos (trans)disciplinares que perpassem a interação entre as disciplinas. O atual documento norteador da educação brasileira, a BNCC, contribui para perpetuação da fragmentação dos conteúdos, tornando-os mais científicos e tecnológicos e invisibilizando o sociocultural, as identidades e diferenças. Uma forma de abordar esses determinados temas é através da transdisciplinaridade que, segundo Nicolescu (1999), passa a existir a partir do confronto de novos conhecimentos que se articulam entre as disciplinas, contribuindo para uma nova percepção da realidade: “A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa” (p. 161).

Santos (2008) enfatiza que a transdisciplinaridade enfrenta diversos desafios para sua implementação, pois rompe as amarras epistemológicas rígidas nas quais a educação encontra-se imersa. D’Ambrósio (2011) argumenta que a transdisciplinaridade reconhece “que não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar, como mais correto ou mais certo ou mais verdadeiro” (p. 11). Portanto, a transdisciplinaridade busca a propagação do reconhecimento e respeito às diversidades sociais, culturais, regionais, religiosas, entre outras, como forma de combater as desigualdades sociais.

O docente Caetano enuncia que “Transdisciplinaridade, eu acredito que seja a mesma coisa, não?”, confundindo-a com a interdisciplinaridade. Nicolescu (1999) ressalta que tal confusão é recorrente, podendo estar atrelada a uma característica em comum que elas possuem acerca da ultrapassagem das disciplinas, conseqüentemente acarretará um prejuízo para a educação, pois

cada uma dessas abordagens possui suas especificidades que as diferem. Carlos e Paulo ressaltam, respectivamente: “eu não sou muito por dentro dessa parte aí, não”; “eu não tinha ouvido falar sobre transdisciplinaridade”. Um dos fatores para tal desconhecimento é a formação docente disciplinar que corrobora para que os/as docentes encontrem desafios para trabalhar a transdisciplinaridade em sala de aula.

De modo contraditório, o docente Augusto enuncia que a transdisciplinaridade “transita a questão do pensamento mais próximo ao tradicionalista” e “compreender o conhecimento da forma mais pluralizada, ou seja, um conhecimento mais amplo”. O pensamento tradicionalista educacional é pautado na visão dicotômica, onde o/a aluno/a seria um/a mero/a receptor/a do conhecimento e o/a professor/a o/a emissor/a do conhecimento, tornando o processo de ensino e aprendizagem desprazeroso aos olhos dos/as discentes. Porém, a transdisciplinaridade consiste justamente na transgressão do tradicional, possibilitando inúmeros modos de conhecimento (Santos, 2008).

Santos (2008) enfatiza que os/as professores/as estão sujeitos à interpretação da transdisciplinaridade de forma ambígua e contraditória, o que exigirá do/a docente mais estudos sobre essa abordagem, uma mudança de pensamentos e ações que serão determinantes para seu desenvolvimento como adepto/a da transdisciplinaridade. A disciplinaridade significa que “as disciplinas têm enfoques específicos e o real de cada uma é sempre reduzido ao ângulo de visão particular dos seus especialistas” (Pinheiro, 2006, p. 3). Ou seja, as disciplinas não compartilham seus conhecimentos, restringindo-os a uma área do conhecimento, logo, o desenvolvimento do trabalho educacional pautado na transdisciplinaridade requer uma demanda de tempo, ações, engajamento, (in)formação e a disponibilidade de recursos para sua implementação.

Para Klein (2008), os estudos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade evidenciam a relevância de uma interação entre e além das disciplinas, visando assegurar contribuições colaborativas, transparência e participação, sobretudo com relação às formas de avaliação. O desempenho e a avaliação dos estudos interdisciplinar e transdisciplinar constituem processos de colheita, capitalização e alavancagem de múltiplos conhecimentos. Entretanto, nas abordagens interdisciplinares, as disputas e tensões entre diferentes disciplinas demandam negociação e compromisso, a partir de um incessante diálogo produtivo, visando o equilíbrio e a flexibilidade indispensáveis para alcançar caminhos de integração e colaboração.

Educação Sexual na BNCC: percepções de docentes

A BNCC possui dez competências no geral e habilidades (que variam conforme cada competência específica) para cada área do conhecimento. Tais competências buscam relacionar

os conteúdos conforme cada nível da educação básica, através de habilidades, visando uma formação de atitudes e valores sociais de acordo com o contexto local, social e individual dos/as alunos/as, ou seja, cada área de conhecimento desenvolverá suas próprias competências específicas (Ministério da Educação, 2018). Nesse contexto, questionamos os/as docentes: Considerando as competências e habilidades propostas na BNCC, como você trabalharia a I/T no ensino de Ciências e Biologia?

Isso nos remete ao enunciado de Naomi: “para a realidade que estou inserida, a maior dificuldade é chamar a atenção do aluno”. Ao fazer uso do termo “realidade” para se referir ao contexto social da escola, parece associar às desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, sexuais constantemente reafirmadas pela sociedade e a própria instituição escolar, através de relações de poder presentes na sociedade, ressaltando as diferenças. A educação básica precisaria atuar de forma plural, democrática e justa para todos/as, porém encontra-se dividida de acordo com os níveis de conhecimento estipulados pela cultura dominante. Assim, usualmente, a escola apresenta-se como uma instituição propagadora da exclusão social dos grupos dominados (T. Silva, 2004).

O docente Fernando acredita que a “BNCC, na sua própria fundamentação e nas suas próprias competências, eles já trazem essa questão interdisciplinar e iransdisciplinar”. No entanto, a BNCC ressalta a disciplinaridade, o ensino tecnicista e conteudista, ainda que em alguns momentos, de modo sutil e camuflado, tenta-se dar a impressão de um currículo inovador e “plural”. Porém, o enfoque nas competências e habilidades evidencia esse caráter prescritivo do documento. Na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o/a aluno/a deve aprender e fazer uso de “linguagens específicas (...) por meio de seus códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, é parte do processo de letramento científico necessário a todo cidadão” (Ministério da Educação, 2018. p. 551). Esse é o princípio da fragmentação do conhecimento, onde cada disciplina ministra seu conteúdo sem interagir com as demais disciplinas e áreas de conhecimento conforme cada área, não existindo relações entre elas (Santos, 2008).

Em contrapartida, Sousa e Pinho (2017) salientam que uma educação guiada por abordagens I/T contribuiria de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem, ao incitar o compartilhamento entre as disciplinas e integração de temas socioculturais na escola. Aderindo às inúmeras possibilidades para uma educação diferenciada, resultando na formação de um indivíduo capaz de se sentir e enxergar a sociedade como um todo (Fazenda, 2008). Uma educação que adota abordagens e materiais didáticos I/T contribuiria para um aprendizado coletivo e individual que valorize as diversidades de identidades, saberes e práticas sociais. Assim, lecionar é um processo contínuo, que pressupõe constantes (re)formulações, tanto dos conteúdos como das metodologias, visando incentivar o interesse da turma.

Carlos enuncia “posso pegar tanto a inter como a trans e juntar essas partes na Biologia, (...)

na Ciência e o aluno vai entender Química, Física, Biologia e Matemática em um único contexto”, remetendo a uma abordagem interdisciplinar ao relacionar as disciplinas entre si. Fazenda (2012) enfatiza que um/a professor/a interdisciplinar se encontra envolto/a no seu trabalho visando contribuir para uma educação de qualidade, além de desenvolver uma boa relação com os/as discentes. Isso pode ocasionar incômodos no ambiente escolar por parte de outros/as docentes disciplinares, o que nos leva a pensar: se um/a docente interdisciplinar incomoda, imagina um/a transdisciplinar! Já que a transdisciplinaridade busca a interação gerada através de vários campos do saber (disciplinas) ao mesmo tempo que vai além, relacionando dimensões social, cultural, política e outras, proporcionando que docente e discente tenham uma visão mais ampla (Nicolescu, 1999).

Diante disso, ressaltamos que existem múltiplas possibilidades para os/as docentes trabalharem as temáticas socioculturais da Educação Sexual na sala de aula através da I/T no ensino de Ciências e Biologia. Para tanto, os/as docentes foram questionados/as se poderiam descrever o seu entendimento sobre Educação Sexual no ensino de Ciências e Biologia a partir da tirinha da Figura 1.

FIGURA 1

Tirinha sobre Educação Sexual versus homofobia na escola



Fonte: deturistaaviajante.com¹

A docente Eduarda diz que “Educação Sexual é você quebrar os tabus, quebrar os paradigmas, quebrar os preconceitos”. Sua fala converge com a de Augusto, quando destaca que o/a docente precisaria *assumir* “uma postura, não de contribuir para que aquele tabu permaneça, mas para que possa ajudar a romper aquele tabu”; o docente Carlos relaciona a Educação Sexual a “cuidados, ela é preservação, ela é orientação”. Os/as docentes sinalizam um certo conhecimento sobre a Educação Sexual mais voltada para o sociocultural, numa tentativa de desconstruir a visão biologicista predominante na escola. Furlani (2009) ressalta que a Educação Sexual é uma das diversas formas de combater preconceitos e exclusões das “minorias”. Os/as educadores/as carregam consigo uma bagagem de saberes e práticas, tabus e preconceitos adquiridos através do contexto social no qual estão inseridos/as.

¹ Disponível em: <http://www.deturistaaviajante.com/2019/09/parentesescensura.html>. Acesso em: 20/08/2021.

O docente Caetano responde que a “Educação Sexual é respeitar o posicionamento sexual do outro e sabendo que as diferenças existem entre um e outro, e ninguém é perfeito”. De forma sutil, sinaliza a incorporação de discursos fundamentalistas, essencialistas e normativos que defendem a heteronormatividade, ainda que, a partir de um enunciado mascarado no politicamente correto, “ninguém é perfeito”. Desse modo, evidencia a importância de uma reeducação sexual que pode ocorrer através de uma formação continuada, visando suprir essa lacuna deixada pela formação inicial. Permitir-se questionar seus conhecimentos e suas práticas contribuiria para o “tornar-se docente”, não se limitando a uma única forma de abordar a Educação Sexual na escola.

Em contraponto, Arthur enuncia “se for ver pelo nome próprio da Educação Sexual, seria ser educado perante a opção sexual das pessoas”, relacionando a Educação Sexual ao termo “opção sexual”; por sua vez, Carlos, ao narrar uma de suas vivências na docência, destaca: “Eu já presenciei ao longo da minha vida: a escolha sexual de fulano de tal, né? Então eu tenho que ter cuidado com o meu vocábulo, que não é uma escolha, quando eu digo que não é uma escolha do aluno”. Relacionando ao termo “orientação sexual”, esse docente indica mais informações sobre a Educação Sexual, sobretudo ao destacar a questão da linguagem, quando revela uma preocupação com o vocabulário proferido pelos/as docentes na instituição escolar e na sociedade de modo geral. Silva Júnior (2012) salienta que é necessário desconstruir o uso do termo “opção sexual”, uma vez que pode ser utilizado para justificar preconceitos sutis em relação à orientação sexual. Dessa forma, a escola possui um importante papel na luta contra preconceitos e discriminações, e para tanto precisaria problematizá-los através de práticas pedagógicas, materiais didáticos, metodologias, atividades (extra)curriculares.

Em relação à abordagem da Educação Sexual, Fernando ainda ressalta: “esse tipo de questão que, na minha opinião, está sendo levantada pela tarjinha [charge], seria mais uma questão moral que, na minha opinião, devem ser ensinadas pelos pais e não pelos professores”. O docente se apoia em um discurso patriarcal que restringe a Educação Sexual à família, isentando a escola dessa função e, assim, invisibilizando os sujeitos que compõem o ambiente escolar, ao remeter a uma abordagem biologicista da sexualidade, corpo e gênero. Para Louro (1997), ainda existem pessoas que renegam a problematização da Educação Sexual na escola, como também limitam essa responsabilidade à família usando como justificativa a religião e a “moralidade”, como se esses/as jovens não conversassem dentro da escola sobre essa temática. Essa postura ainda é comum nas escolas. A implementação da Educação Sexual no currículo escolar ainda encontra obstáculos na sociedade e, principalmente, por parte de muitos/as professores/as, que se baseiam em discursos religiosos-fundamentalistas para a negação dessa temática no ambiente escolar, dificultando sua abordagem em sala de aula.

Nessa ótica, questionamos os/as professores/as como as temáticas socioculturais da Educação Sexual (sexualidade, corpo e gênero) podem ser discutidas no ensino de Ciências e

Biologia através da I/T. A docente Anastácia destaca que a Educação Sexual é “um tema bem polêmico”. Esse enunciado se faz presente na sociedade tradicionalista, pois discutir essa temática ainda é um tabu em muitas escolas brasileiras, contribuindo para a disseminação de uma visão distorcida e biologicista.

Furlani (2008) salienta que a Educação Sexual sempre se constituiu como questão polêmica no espaço escolar e, por longo tempo, os currículos escolares mantiveram-se silenciando essa discussão explicitamente. Esse é um campo constituído por inúmeros discursos nos quais se articulam diferentes opiniões, gerando conflitos nas ciências. Esse processo de aceitação do diálogo é lento, entretanto as transformações culturais contribuem de forma significativa nessa arena.

Os respectivos enunciados de Fernando e Augusto apresentam divergências: “eu acho que essa temática (...) não corresponde ao ensino de Ciências. Eu, como docente, não trabalharia essa temática no ensino de Ciências”; “Educação Sexual, na minha humilde opinião, ela precisa ser melhor trabalhada nas Ciências”. Tais enunciados são reflexos de uma educação que propaga a normatividade no ambiente escolar por não achar coerente sua presença ou por ser pouco trabalhada, evidenciando a carência no ensino de Ciências e Biologia. Tais falas são comuns na sociedade, e mais ainda na escola, devido ao contexto tradicionalista e cisheteronormativo, usualmente baseando-se em dogmas religiosos, essencialistas e normativos. Louro (1997) enfatiza que, apesar da omissão, a Educação Sexual está presente no ensino de Ciências e Biologia, assim como em outros campos e outras instâncias da sociedade.

Vários fatores podem contribuir para a omissão dessa temática no ensino de Ciências e Biologia a partir da reprodução de tais discursos essencialistas, sobretudo a carência desses temas na formação docente e visões religiosas-fundamentalistas. Em contraponto, a exemplo da fala do docente Augusto, também existem pequenas fissuras que favorecem o reconhecimento das possibilidades de trabalhar essa temática no ensino de Ciências e Biologia, pois essas disciplinas (e as demais) são consideradas propícias para essa abordagem. Portanto, salientamos a importância de abordagens socioculturais das temáticas da Educação Sexual nas instâncias educativas, combatendo preconceitos e desigualdades, por meio de distintos artefatos culturais presentes na escola – um deles é o livro didático.

A docente Anastácia aponta que “não vê o livro didático falando sobre a questão de gênero, não fala sobre a sexualidade (...). Eu percebo até que o livro, ele exclui esse conteúdo, é como se a partir daí não existisse a palavra Educação Sexual”. Essa invisibilidade da Educação Sexual nos livros didáticos reitera a negação e falta de conhecimento sobre as temáticas sexualidade e gênero, permitindo que o/a discente que não se enquadra no padrão estereotipado pela sociedade como “normal” sinta-se excluído/a do ambiente escolar. Ribeiro et al. (2016) acrescentam que os livros didáticos de Ciências e Biologia que circulam nas escolas públicas brasileiras possuem ensinamentos, como também a capacidade de moldarem a percepção da

sexualidade, corpo e gênero, reafirmando a visão essencialista e normativa sobre essas temáticas, ao enfatizar o padrão homem, hetero, branco, de classe média alta. Louro (1997) acrescenta que o material didático escolar corrobora com uma postura docente cautelosa e receosa, buscando refúgio na abordagem biologicista exigida pela sociedade essencialista patriarcal, religiosa-fundamentalista, logo evita-se discutir questões socioculturais na instituição escolar.

Focando nas temáticas socioculturais (sexualidade, corpo e gênero), o participante Marcelo enuncia: “até porque não é da pessoa, mas sim da genética”. Para Foucault (2015), a sexualidade configura-se como um dispositivo histórico que regula os corpos conforme as relações de poder-saber a partir de discursos religiosos, tradicionais e biologicistas/higienistas. As disciplinas de Ciências e Biologia se apropriam desses discursos como forma de abordar essa temática, repassando o conteúdo de acordo com os documentos normativos da educação (currículo e BNCC). Sendo assim, de que modos caberá ao/a docente a responsabilidade de incluir uma abordagem sociocultural da Educação Sexual? Para Louro (1999), um corpo escolarizado reproduz o que é imposto pela escola, seus gestos, suas ações e falas são proporcionais ao que lhe é “ensinado”, preparando-o para o científico, porém, silenciando-o para o sociocultural. Goellner (2013, p. 31) corrobora que “um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno”. A autora ressalta que o corpo também é “acessório”, ele é uma vitrine de reprodução do que é aprendido, como também de propagação de silêncio e omissão, mas possui inúmeras possibilidades de se expressar.

Ao analisarmos a BNCC, evidenciamos competências que limitam abordagens socioculturais dessas temáticas na Biologia, como é o caso da competência específica de número 2 da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pois delimita os conhecimentos relacionados à origem da vida, focando nos conceitos de evolução biológica; órgãos e sistemas; reprodução e hereditariedade (Ministério da Educação, 2018). Tais limitações omitem as múltiplas dimensões de sexualidade, corpo e gênero no ambiente escolar, a partir da disseminação de discursos biologicistas/higienistas/essentialistas, tanto na escola como nas outras instâncias socioculturais.

Essa desconstrução acerca da Educação Sexual se faz necessária diante de enunciados como da docente Maria, ao relatar que trabalharia essas temáticas na Biologia da seguinte forma: “trazer psicólogos, trazer profissionais da área da saúde para trabalhar a sexualidade”, apresentando um discurso higienista/essentialista alicerçado nos campos da Medicina e Psicologia como forma de trabalhar a sexualidade, invisibilizando o sociocultural. Essa temática vem sendo debatida por diferentes campos de saberes e não deveria ser limitada ao ensino de Ciências e Biologia, principalmente ao ser trabalhada de forma higienista acarretará uma visão restrita sobre a sexualidade. Para Elenita Silva (2014, p. 141), “essa ideia é parte de um discurso que opera com a noção de que a dimensão biológica exclui a presença da abordagem da

sexualidade no espaço escolar, se tomamos a noção de sexualidade para além desta dimensão”.

O docente Augusto relata que trabalharia através da interdisciplinaridade “a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis, os métodos contraceptivos”. Porém, tais discursos enfatizam a Educação Sexual em um viés biologicista/higienista, numa tentativa de controlar os corpos na escola. Ademais, cabe explicar que a expressão “Doenças Sexualmente Transmissíveis” (DST) foi substituída por “Infecções Sexualmente Transmissíveis” (IST), uma vez que as doenças apresentam sinais e sintomas visíveis no corpo e infecções não necessariamente apresentarão sintomas (Oliveira & Santos, 2019). É notório a carência de (in)formações sobre essa temática no âmbito escolar, aliada aos discursos conservadores que não aderiram a essa reformulação na nomenclatura por falta de familiaridade com o assunto e/ou até preconceitos.

A própria BNCC, na habilidade (EF08CI09) do 8.º ano do ensino fundamental - anos finais, faz uso do termo “Doenças Sexualmente Transmissíveis” (Ministério da Educação, 2018, p. 349) se referindo às IST. Além de uma abordagem higienista desse tema, a base ainda propaga uma desinformação, como também uma limitação desse conteúdo no ensino de Ciências e Biologia. Portanto, os ditos dos/as docentes convergem ao relacionarem a sexualidade à reprodução humana, a exemplo da fala de Eduarda: “a gente trabalha reprodução, o sistema reprodutor masculino, o feminino”. Tal abordagem continua embasada por discursos essencialistas que marcam o ensino de Ciências e Biologia.

Questionamentos emergem quando Maria e Marcelo, respectivamente, enfatizam: “a gente nasce taxados como é sexo masculino ou do feminino”; “você não vai dizer que é a mesma coisa, o homem é homem, a mulher é mulher”. Tais enunciados tornam-se *convergentes* no sentido de reforçar oposições binárias masculino/feminino, homem/mulher, sexo/gênero no ensino de Ciências e Biologia da Educação Básica. Os discursos biológicos que permeiam a escola desconsideram o caráter sociocultural ao abordarem a sexualidade e gênero focando nos ditos biologicistas e higienistas alicerçados em oposições binárias. Tomaz Tadeu da Silva (2014) evidencia que um dos termos sempre tem vantagem sobre o outro, o que acarreta desigualdades sociais e, principalmente, de gênero. O autor ainda ressalta que a normalização do binarismo contribui para uma hierarquização das identidades, uma vez que o gênero masculino irá obter vantagens sobre o gênero feminino.

Para a/na sociedade, a hegemonia masculina é imposta de tal modo que a desconstrução nas instituições e currículos escolares demandaria mudanças e parcerias além do âmbito escolar, por meio de políticas públicas e movimentos sociais que encorajem problematizações, visando a equidade de gênero. Uma ferramenta que poderia ter sido utilizada para essa desconstrução é a BNCC, contudo sabemos que o contexto político brasileiro contemporâneo não corrobora com o reconhecimento da diversidade nas instituições educativas. De toda forma, cabe questionar: como a BNCC, enquanto uma política pública educacional, poderia contribuir para a incorporação da Educação Sexual nos currículos escolares com foco nos

temas socioculturais?

Sendo a BNCC, o documento vigente norteador da educação básica brasileira, cuja versão final foi elaborada em um período no qual o Brasil já se encontrava imerso em um governo conservador, patriarcal, conseqüentemente os temas socioculturais sexualidade, gênero e corpo foram suprimidos. Dessas temáticas, a única que ainda é mencionada é a sexualidade, porém vinculada à saúde, abordada somente através da reprodução, gravidez na adolescência e IST, estando delimitada ao campo biológico-higienista. Em consonância, a fala de Paulo: “na BNCC, esse conteúdo já é contemplado e assim, dentro do próprio (...) conteúdo de sistema genital, você já aborda essa questão de sexualidade e gênero”. Na base, essa abordagem da sexualidade é mencionada no oitavo ano do ensino fundamental anos finais da área de Ciências, na unidade temática Vida e Evolução, através da habilidade: “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (Ministério da Educação, 2018, p. 349). Porém, as demais habilidades são de ordem biologicista/higienista e os conceitos socioculturais básicos sobre a sexualidade não se encontram presentes nesse documento normativo, logo evidenciamos sua fragilidade em contemplar as múltiplas dimensões da sexualidade.

Franco e Munford (2018) questionam como o/a docente aborda a sexualidade no ensino de Ciências e Biologia, de forma biologicista ou sociocultural, uma vez que essa temática deveria ser contextualizada através de várias dimensões, abrangendo as diversidades presentes na escola. Tais questionamentos reforçam nossas inquietações sobre como a BNCC enaltece um ensino fragmentado, tradicionalista e conservador, invisibilizando a Educação Sexual na escola.

Pensar numa Educação Sexual que vise ir além do contexto familiar e da própria BNCC, adentrando os muros das escolas e os currículos, tornou-se algo importante na atualidade, porém a escola encontra-se inserida em um contexto no qual o documento normativo aborda a sexualidade com enfoque biologicista. Contudo, existem outras possibilidades para abordar essa temática na escola. Compreende-se que a escola é um espaço com alta potência para a implementação dessa proposta educacional pluralista e democrática. Como também espaço para a construção sociocultural de identidades sexuais e de gênero (Ribeiro et al., 2016). Assim, ressaltamos que o ensino de Ciências e Biologia alicerçado em uma abordagem I/T contribuiria para a problematização de normatizações acerca de sexualidade, corpo e gênero, por meio da incorporação sociocultural da Educação Sexual nos currículos escolares e acadêmicos. Nesse sentido, ao focar nas temáticas socioculturais da Educação Sexual (sexualidade, corpo e gênero) voltadas para o ensino de Ciências e Biologia, o/a docente contribuirá para a formação de um/a cidadão/ã capaz de enxergar essa temática para além de um conteúdo escolar.

Conclusões

Ao salientarmos a importância da I/T no ensino de Ciências e Biologia, evidenciamos que a nós educadores/as (e toda comunidade escolar) caberia problematizar políticas públicas educacionais, como a BNCC, reconhecendo que as competências e habilidades vão além das dimensões conceituais, pois temáticas socioculturais, como sexualidade e gênero, incorporadas na Educação Sexual, são necessárias para uma prática docente que acolha as diferenças e continue desafiando e enfrentando os problemas que se apresentam na educação. Neste estudo, observamos que os/as docentes possuem um conhecimento raso em relação a I/T, assim como uma visão essencialista/higienista acerca da Educação Sexual.

A Educação Sexual ainda costuma estar restrita a disciplina de Ciências/Biologia, não sendo reconhecida sua perspectiva política e sociocultural. Posto que o caráter transdisciplinar demandaria maiores investimentos em reformulações curriculares, mais professores/as interessados/as em abordar de modo sistemático e pluralista essas temáticas. Todavia, a Educação Sexual não se resume a uma única disciplina, justamente porque carrega uma rede discursiva heterogênea sobre sexualidade, corpo e gênero, percorrendo distintos espaços socioculturais, sobretudo ao incorporar estratégias didático-metodológicas que possibilitem assumir a Biologia como campo de saber que “vai muito mais além” dos limites orgânicos do corpo e do sexo.

Esse percurso sinuoso nos instiga a pensarmos sobre a ideia de base como alicerce do conhecimento, promovendo um compartilhamento de saberes entre e além das disciplinas através da I/T no ensino de Ciências e Biologia. Assim, a partir de abordagens socioculturais da Educação Sexual incorporada nos currículos escolares e acadêmicos, nós educadores/as, podemos enxergar a educação como uma “aquarela” que multiplica as cores e principalmente as possibilidades de ensino e aprendizagem, (des)colorindo a homogeneização e disseminando nas escolas a multiplicidade presente na I/T.

Referências bibliográficas

- D'Ambrósio, Ubiratan (2011). A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. *Revista Terceiro Incluído*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.5216/teri.v1i1.14393>
- Fazenda, Ivani (2008). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Ideação*, 10(1), 93-104. <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4146>
- Fazenda, Ivani (2012). *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Papirus.
- Flores, José Francisco, & Rocha Filho, João (2016). Transdisciplinaridade e educação. *RevistAleph*, 26, 110-122. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i26.39153>

- Foucault, Michel (1987). *Vigiar e punir*. Vozes.
- Foucault, Michel (2008). *A arqueologia do saber* (7.ª ed.). Forense Universitária.
- Foucault, Michel (2015). *História da sexualidade: A vontade do saber* (2.ª ed., Vol. 1). Paz e Terra.
- Franco, Luiz, & Munford, Danusa (2018). Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, 36(1), 158-171. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.582>
- Furlani, Jimena (2008). Educação Sexual: Quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. *Perspectiva*, 26(1), 283-317. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p283>
- Furlani, Jimena (2009). *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual*. Autêntica.
- Goellner, Silvana (2010). A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, 1(2), 71-83. <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>
- Goellner, Silvana (2013). A produção cultural do corpo. In Guacira Louro, Jane Felipe, & Silvana Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* (pp. 30-42). Vozes.
- Klein, Julie (2008) Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: A literature review. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(2), S116–S123. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.05.010>
- Lopes, Alice (2012). Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 700-715. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>
- Louro, Guacira (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Louro, Guacira (1999). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Mansilla, Veronica (2006). Interdisciplinary work at the frontier: An empirical examination of expert interdisciplinary epistemologies. *Issues in Integrative Studies*, 24, 1-31.
- Marcon, Amanda, Prudêncio, Luísa, & Gesser, Marivete (2016). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 291-302. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968>
- Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular: Educação é a base*. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf
- Nicolescu, Basarab (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade* (Lúcia Souza Trad.). Triom.
- Oliveira, Ana Carolina, & Santos, Igor (2019). IST - Infecção sexualmente transmissível. In *Dicionário de juventude e sexualidade: De jovem para jovem* (p. 24). Cetef-RJ.
- Pinheiro, Lena (2006). Ciência da Informação: Desdobramentos disciplinares, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. In Maria Nélide Gómez & Evelyn Orico (Orgs.),

- Políticas de memória e informação* (pp. 111-142). EDUFRN.
- Ribeiro, Paula, Magalhães, Joanalira, Silva, Elenita, & Vilaça, Teresa (2016). O ensino de Biologia e suas articulações com questões de corpos, gêneros e sexualidades. *BioGrafia-Escritos Sobre la Biología y su Enseñanza*, 9(16), 77-86. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16biografia77.86>
- Santos, Akiko (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: Cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 71-83. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>
- Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC/SEF. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Sevilla, Gabriela, & Seffner, Fernando (2017). A guinada conservadora na educação: Reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. In Jair Zandoná, Ana Maria Veiga, & Cláudia Nichnig (Orgs.), *Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero & 13th Women's Worlds Congress* (pp. 1-12). UFSC. http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_textocompletofazendogeneroversaofinalgabrielasevillaefernandoseffner.pdf
- Silva Júnior, Jonas (2012). Sexualidade e educação: Um diálogo necessário. *Revista Lugares de Educação*, 1(2), 218-238. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10965>
- Silva, Elcio (1997). Fragmentação e interdisciplinaridade no ensino: Estabelecendo distinções, delimitando conceitos. *Educação & Realidade*, 22(1). <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71467>
- Silva, Elenita (2014). Corpo e sexualidade: Experiências em salas de aula de ciências. *Revista Periódicus*, 1(2), 138-152. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i2.12883>
- Silva, Tomaz Tadeu (2004). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (2.ª ed.). Autêntica.
- Silva, Tomaz Tadeu (2014). A produção social da identidade e da diferença. In Tomaz Tadeu da Silva, Kathryn Woodward, & Stuart Hall (Orgs.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Vozes.
- Sousa, Juliane, & Pinho, Maria José (2017). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: Aproximações teórico-conceituais. *Signos*, 38(2). <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v38i2a2017.1606>
- Souza, Celina (2003). Políticas públicas: Questões temáticas e de pesquisa. *Caderno Crrh*, 16(39). <https://doi.org/10.9771/ccrh.v16i39.18743>
- Veiga-Neto, Alfredo (1996). Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 17(2), 128-137.
- Veiga-Neto, Alfredo (2012). Currículo e interdisciplinaridade. In António Moreira (Ed.), *Currículo: Questões atuais* (18.ª ed., pp. 59-102). Papirus.

Veiga-Neto, Alfredo (2016). *Foucault & a educação* (3.^a ed.). Autêntica.

Vianna, Cláudia (2016). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: Um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, 23(2), 127-143.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642891>

Yared, Ivone (2008). O que é interdisciplinaridade? In Ivani Fazenda (Org.), *O que é interdisciplinaridade?* (pp. 161-166). Cortez.