

As infecções sexualmente transmissíveis na educação em biologia e sexual emancipatória: Transição necessária do medo aos direitos

Sexually Transmitted Infections in Emancipatory Biology and Sex Education: A Necessary Transition from Fear to Rights

Yonier Alexander Orozco Marin ^a

^a Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT), Araguaína, Brasil.

Resumo. As infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) na espécie humana são uma realidade social que transcende elementos biológicos e médicos, perpassando questões políticas, culturais e subjetivas. Sua abordagem costuma estar restringida à disciplina escolar de ciências e biologia na educação básica. Considerando essa realidade, o propósito do trabalho consiste em construir reflexões sobre outras possíveis abordagens para as ISTs na perspectiva da interface educação em biologia, educação sexual e emancipação. Inicialmente, problematizamos as limitações de abordagens das ISTs fundamentadas no medo, o moralismo, a linguagem bélica para com outros microrganismos e a noção de corpo máquina produtivo. Seguidamente, partindo de uma perspectiva teórica freireana, discutimos implicações da categoria teórica de emancipação na educação para a interface educação em biologia e educação sexual. Dessa maneira, quatro possibilidades temáticas são apresentadas para abordar as ISTs na educação básica desde uma educação em biologia e sexual emancipatória, sendo: a) direitos das pessoas que vivem com uma IST, b) políticas públicas e sistemas de saúde, c) o estudo crítico das diversas opressões e d) o a relação entre prazer, autocuidado, prevenção e prazer. Consideramos que, em meio à ascensão de movimentos conservadores e de censura na escola, uma educação em biologia e sexual emancipatória, percebida como direito inegociável nas escolas, é necessária.

Palavras-chave: Diversidade sexual, Ensino de Biologia, Gênero, HIV, Pedagogia do medo.

Submetido em
10/02/2026

Aceito em
27/06/2026

Publicado em
29/08/2026

Abstract. Sexually transmitted infections (STIs) in humans are a social reality that transcends biological and medical elements, encompassing political, cultural, and subjective issues. Their approach is often restricted to the school discipline of science and biology in basic education. Considering this reality, the purpose of this work is to construct reflections on other possible approaches to STIs from the perspective of the interface between biology education, sex education, and emancipation. Initially, we problematize the limitations of approaches to STIs based on fear, moralism, warlike language towards other microorganisms, and the notion of the body as a productive machine. Subsequently, from a Freirean theoretical perspective, we discuss the implications of the theoretical category of emancipation in education for the interface between biology education and sex education. In this way, four thematic possibilities are presented for addressing STIs in basic education from an emancipatory perspective in biology and sexuality: a) the rights of people living with an STI, b) public policies and health systems, c) the critical study of various forms of oppression, and d) the relationship between pleasure, self-care, prevention, and enjoyment. We believe that, amidst the rise of conservative movements and censorship in schools, an emancipatory education in biology and sexuality, perceived as a non-negotiable right in schools, is necessary.

Keywords: Biology Gender, HIV, Pedagogy of fear, Sexual diversity, Teaching.

Introdução

Infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e gestação costumam ser temáticas recorrentes quando se aborda a educação sexual em contextos escolares, apresentando um predomínio de abordagens médico-informativas relacionadas com a perspectiva da prevenção

(Furlanetto et al., 2018). Por outro lado, costuma-se apresentar uma associação entre educação sexual e ensino de biologia, sendo que esta associação se materializa no chão de escola no fato de que quando assuntos de educação sexual são abordados de maneira explícita e intencionada, essa tarefa é designada ao(à) professor(a) de biologia ou ciências (Rosa & Pinheiro, 2026). Realizamos menção aos termos ‘explícita’ e ‘intencionada’, pois como sustenta Morgade (2011), toda educação é sexual, todo ato educativo mobiliza imaginários, discursos e relações de poder ao redor do gênero e da sexualidade, mesmo que não pensados de maneira intencional. Contudo, neste trabalho, nossas atenções se centralizam na interface entre educação sexual e ensino de biologia, especialmente quando a abordagem das ISTs aparece intencionalmente.

Esse tópico torna-se especialmente relevante no ensino de biologia e ciências da natureza, disciplinas às quais historicamente têm se construído o imaginário de pertencimento dos assuntos da educação sexual a partir de um viés especialmente biomédico e anatômico.

A disciplina de Biologia, ao longo da história, se constituiu como uma das disciplinas autorizadas a discutir os temas relacionadas à sexualidade, justamente porque está atrelada ao campo biológico [...] os/as professores/as que a ministram são apontados como as vozes autorizadas a discutir as questões de corpos, gêneros e sexualidades pelo viés da materialidade biológica, da naturalização e universalização dos corpos, da dualidade de gênero e da higienização da sexualidade (Barros & Ribeiro, 2021, p. 280).

Em uma sociedade que ainda busca esconder e até negar a sexualidade humana, existem comportamentos esperados e cobrados dos(as) alunos(as) em relação às suas sexualidades (Pereira, 2010). Com a predominância de abordagens médico-preventivas, temáticas como as ISTs costumam serem apresentadas a partir de paradigmas do medo e moralismo religioso (De Gonzaga & Cavalcanti, 2025), muitas vezes como infecções fatais que geram o fim da vida das pessoas, e, com isso, uma série de significados sociais e culturais de exclusão e marginalização das pessoas que já convivem com uma IST. Apesar do termo estigmatizante ‘contaminação’, em lugar de ‘infecção’, não ser considerado adequado atualmente desde o ponto de vista médico e social, ainda circula amplamente em contextos escolares, inclusive em livros didáticos de ciências e biologia (Schwan et al., 2021). Da Fonseca e Dos Anjos (2021) encontraram que alunos(as) que vivem com HIV na educação básica relatam medo, preconceito e hostilidade quando seu estado sorológico é conhecido na escola, assim como uma percepção de despreparo da escola para abordar com acolhimento e atualidade científica a realidade do HIV e os direitos das pessoas que vivem com essa infecção.

Utilizamos neste texto a expressão “pessoa que vive ou convive com uma IST” para fazer referência a sujeitos soropositivos ou com algum teste identificando positivo para alguma IST, independentemente de seguirem, ou não, tratamento para a mesma. É importante ressaltar que o fato de conviver com a IST não implica necessariamente desenvolver doença, portanto, terminologias como doenças sexualmente transmissíveis, não são mais adequadas. Em alguns casos, quando narramos situações de preconceito ou hostilidade, podemos fazer referência também às pessoas que convivem com uma pessoa que vive com uma IST, como o(a) parceiro(a) afetivo e(ou) sexual, ou seus familiares.

À perspectiva médica, preventiva e informativa da educação sexual, somam-se perspectivas do ensino de biologia fundamentadas em compreensões do corpo humano como conjunto de partes anatômicas com determinação genética e cromossômica e constituído da sua fisiologia (Souza, 2013), corpo encarcerado no organismo biológico e pelos olhares das ciências biomédicas (Pagan, 2018; Santos et al., 2022). Essa perspectiva biomédica também traz implicações na representação de outros seres no ensino de biologia. Ao abordar a microbiologia, ganham destaque aqueles microrganismos associados às infecções e doenças humanas. Em relação aos vírus, por exemplo, é privilegiado no ensino seu componente associado a processos de infecção, muitas vezes fazendo uso de uma linguagem bélica e de guerra (guerra contra a covid, luta contra o HIV...), mas outras questões como a origem, processos evolutivos e discussões taxonômicas ao redor dos vírus, são muitas vezes desconsideradas (Marin, 2023). Da mesma maneira, há pouco espaço para a discussão de avanços recentes em biotecnologia, genética e teorias evolutivas envolvendo vírus e outros microrganismos em livros didáticos.

A interface entre essas perspectivas de educação sexual e de ensino de biologia, colocam a abordagem das ISTs no ensino e na educação básica, distante de realidades subjetivas, emoções (Kohen & Meinardi, 2022), identidades, relações de poder e organização política que perpassam à realidade das ISTs na vida das pessoas. Miranda et al. (2018) destacam que as ISTs são uma realidade para os adolescentes, pois, por vários aspectos, enfrentam situações de risco que têm demandado ações em saúde pública. Contudo, é importante se questionar se uma abordagem limitada ao medo, ao fatalismo, ao moralismo, à prevenção (abordagem médico-preventiva) e às perspectivas biomédicas do corpo humano e bélicas em relação aos microrganismos (abordagem anatômica – bélica), seriam a única e melhor resposta para a educação sexual e o ensino de biologia, considerando a realidade complexa das ISTs. Ainda são comuns práticas no chão da escola nas quais se apresentam fotografias e imagens de estágios avançados das ISTs manifestadas em doenças em pessoas que não realizaram tratamento (Silva & Messeder, 2022), mesmo que essa não seja a realidade atual da maioria das pessoas que vivem com uma IST e que seguem os tratamentos disponíveis.

A maneira de exemplo, em questão de saúde pública, é importante que pessoas com uma vida sexual ativa realizem testes de ISTs periodicamente (Miranda et al., 2021), porém, tanto a perspectiva médico-preventiva quanto a abordagem anatômica-bélica, poucas vezes abordam elementos pós-infecção. O pânico e medo causados por essas abordagens podem distanciar pessoas da iniciativa de realizar testes periodicamente (Bittencourt et al., 2022). Os sujeitos podem se distanciar de práticas de autocuidado realistas, que envolvem checagens médicas recorrentes, realização de testes, uso de métodos de prevenção combinados que oferecem melhor equilíbrio com a possibilidade de experimentar prazer, entre outros. Consideramos que uma educação sexual e ensino de biologia fundamentadas exclusivamente desde essas abordagens em relação às ISTs, podem causar ou reforçar problemas sérios, como discriminação, exclusão e marginalização das pessoas que já convivem com uma IST, e limitar as oportunidades de conhecer os microrganismos desde outras perspectivas que não associadas unicamente a perigo.

Consideramos que a perspectiva de emancipação, que abordaremos com mais profundidade adiante, também traz implicações para o ensino de outros conteúdos da biologia. Portanto, a pergunta sobre a qual refletimos neste texto é: Quais as implicações e potencialidades pode oferecer uma perspectiva de emancipação no ensino de biologia e na educação sexual ao abordar as ISTs no contexto da educação básica? Quais outras possibilidades de temáticas podem ser abordadas ao construir essa interface ensino de biologia, educação sexual e emancipação?

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre outros possíveis caminhos para o ensino e aprendizagem das ISTs na educação básica a partir de uma perspectiva emancipatória no ensino de biologia e na educação sexual. Para tal fim, inicialmente, aprofundamos a problematização de se “o medo e o moralismo educam?”, discutindo as barreiras e limitações de abordagens sobre as ISTs a partir de pedagogias do medo. Pedagogias do medo, que a pesar de serem confrontadas por notáveis experiências de resistência e construção de outros caminhos reportadas em pesquisas (Machado et al., 2021), ainda ocupam um lugar de tradição no campo. Posteriormente, conceituamos e discutimos, teoricamente o conceito de emancipação e apresentamos algumas implicações para o ensino de biologia e a educação sexual na educação básica, desse conceito. Encerramos o texto apresentando a proposta de quatro possibilidades temáticas para abordar as ISTs numa educação em biologia e sexual emancipatória.

O medo e o moralismo educam?

No ano de 2024, o Brasil recebeu a notícia a seguir: “HIV: Prevenção com comprimidos reduz em 48% novos casos em São Paulo nos últimos cinco anos. Adesão à Profilaxia Pré-Exposição (PrEP) cresce pelo país e chega a 100 mil usuários, com 1 a cada 4 na capital paulista”. Esse fato pode nos levar a plantear alguns questionamentos em relação às abordagens médico-preventiva e anatômico-bélica do ensino de biologia e a educação sexual. Por exemplo:

- Como explicar que a diminuição considerável de novos casos de HIV está relacionada com um método de prevenção que dificilmente é ensinado nas escolas, que dificilmente aparece nas aulas de educação sexual ou de biologia? A PrEP.
- E a camisinha? E o medo? A negação do prazer sexual e a demonização bélica dos microorganismos associados às ISTs, que parece necessária para o viés preventivo, como ficam diante dessa realidade?

A PrEP é um medicamento que ajuda a prevenir da infecção pelo HIV, funciona bloqueando o ciclo do vírus, impedindo que o mesmo se instale e se propague em caso de exposição durante relações sexuais, sem uso de preservativo por exemplo, ou uso de drogas injetáveis. Também podemos destacar a Profilaxia Pós-Exposição PEP, tratamento de emergência com antirretrovirais, disponível gratuitamente no Sistema Único de Saúde (SUS), utilizado para prevenir a infecção pelo HIV, hepatites virais e outras ISTs após possível exposição ao vírus, sendo iniciada em até 72 horas (idealmente nas primeiras 2 horas) após situações de exposição. Seja importante ressaltar que nem a PrEP, nem a PEP, são fórmulas mágicas ou definitivas em relação à questão das ISTs e nas políticas públicas, pois a prevenção

combinada junto a outros métodos, assim como uma perspectiva mais ampla de saúde parecem necessárias. Contudo, trazemos a questão da PrEP e a PEP para discussão, porque seus efeitos trazem questionamentos relevantes para pensar outras possibilidades na educação sexual e, também, no ensino de biologia.

Segundo Silva (2018), tanto a incorporação da PrEP pelo Sistema SUS, quanto a aderência do público por seu uso estão diretamente relacionadas com movimentos sociais e à Defensoria Pública. O autor aponta, a partir de uma revisão de dados da Organização Mundial da Saúde, que a PrEP apresenta:

elevado grau de aderência ao novo método de prevenção, além do baixo número de reações adversas decorrentes do uso da medicação pertinente, bem como todas as vantagens da adoção dessa nova estratégia de prevenção; adoção essa, frise-se, de forma articulada com as estratégias já existentes, considerando grupos sociais mais vulneráveis (como as mulheres, por exemplo) e sem ignorar as diretrizes imperativas para a sua implementação, devendo os Estados coordenar ações a partir da efetiva participação democrática das pessoas interessadas e envolvidas, em especial das comunidades locais (Silva, 2018, p. 348).

Nesse sentido, é importante se perguntar: O medo e o moralismo relacionados ao sexo e ao prazer como vivências humanas possíveis e não moralizadas podem estar relacionados com a censura escolar à PrEP e à PEP? PrEP e PEP cabem dentro dos moldes tradicionais de uma educação sexual fundamentada no pânico sobre o próprio ato sexual com fins de prazer, e em uma educação em biologia bélica que desconsidera o prazer como um processo fisiológico relevante no corpo máquina? Tem lugar para o prazer nas aulas de educação sexual e nas aulas de biologia?

O medo como forma de poder se mostrou, ao longo dos anos, um dos principais mecanismos de controle do comportamento humano. Seja o medo do fim do mundo, do desconhecido, do inferno após a morte, este instrumento serviu e serve como forma de tentar delimitar padrões que precisam ser seguidos em relação a determinados grupos. Em relação à pedagogia do medo:

A expressão “pedagogia do medo” se encontra num livro intitulado *Fundamentalismo e educação*, organizado por Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Neto. As cinco partes que constituem o trabalho têm como fio condutor o filme *A Vila* (2004), de M. Night Shyamalan. O que pode ser visto ao longo dessa obra cinematográfica é determinado uso do afeto do medo como meio de manutenção de coesão de um grupo de homens e mulheres que vivem numa vila que aparenta ser de um período ainda pré-industrial. Não cabe aqui entrar nos pormenores do filme, mas ressaltar nele o uso do medo e o papel da pedagogia: não era pequeno o investimento no trabalho de transmissão do medo com o fim de impedir que as pessoas da vila violassem os limites desta e terem acesso ao que estaria para além de suas fronteiras. Não é demais mencionar que eram os líderes da vila, em razão dos seus traumas de quando viviam na cidade grande, os responsáveis pela sustentação da farsa (Chads, 2021, p. 2).

Em sociedades ocidentais marcadas por processos de colonização cristã, o sexo se tornou algo maculado ao longo dos anos, estabelecido como prática divina para a reprodução, e tudo que escapa a essas denominações passou a ser interpretado como pecado ou imoral. Essa questão atravessou o tempo e, de alguma forma, não apenas moldou o comportamento em relação ao sexo, mas às suas possibilidades e desdobramentos, como as ISTs. Diretamente relacionadas àquilo que deveria ser maculado, a partir de uma interpretação cristã da realidade, as ISTs

foram compreendidas e difundidas como punição àqueles que “desobedecem” às normas da dicotomia pecado-obediência.

Neste sentido, compreende-se que as doenças são submetidas a um tribunal que estabelece a maneira como os doentes serão tratados, da mesma forma sobre como a doença será debatida. Desde esse tribunal, a pessoa que vive com a infecção já é julgada socialmente como doente, mesmo que um nem sempre implique o outro.

A exemplo, podemos citar a síndrome de imunodeficiência adquirida (AIDS) e toda a carga de preconceito que o doente carregava e ainda carrega, sobretudo os grupos LGBTQIAPN+, proveniente de interpretações sociais embasadas em preconceitos e LGBTfobia. Os anos de 1980 e 1990 foram de intensa culpabilização desse grupo em relação à proliferação do HIV, construindo constante medo em relação ao doente e sua possível transmissão.

A pesar de múltiplos avanços e resistências a essas pedagogias do medo, as mesmas ainda permeiam imaginários, discursos e práticas escolares. Além disso, com a recente escalada de movimentos religiosos e ultraconservadores com influência na educação (Pinel & Reses, 2021), em países como o Brasil, um retorno explícito a processos de censura sobre a educação sexual ou à abordagem de questões ao redor do prazer no ensino de biologia, vem acontecendo.

Nesse sentido, a pedagogia do medo tem como intencionalidade o controle e o estabelecimento de limites sobre o que deve ou não deve ser feito funcionando tanto pela promoção e reforço dos discursos associados ao desejado como moral, quanto pelo silenciamento ou marginalização do transgressor. Pensar o prazer como experiência legítima, ou direito, especialmente em mulheres ou pessoas LGBTQIAPN+ contraria a restrição de liberdade imposta por pedagogias do medo em uma sociedade fundamentada, explícita e implicitamente, em valores cristãos, pois “o tema do prazer, na tradição cristã, foi sempre relegado a uma visão antropológica dualista e repressora, nem sempre sendo compreendido na totalidade da vida da pessoa” (De Almeida & da Silva, 2021, p. 262).

A adversão ao prazer, especialmente o prazer sexual, como experiência humana desejada perpassa também à educação em biologia. Trabalhos como o de Vieira et al. (2024) ressaltam que tanto em livros didáticos, como em aulas de biologia, o órgão clitoris é invisibilizado, sendo um órgão relacionado diretamente com a estimulação e o prazer em mulheres cisgênero, homens trans, pessoas transmasculinas e algumas pessoas não binárias. Barbosa e Marin (2024) também identificaram o desconhecimento desse órgão por parte de professores(as) de ciências em formação. O clitoris não parece encaixar na noção do corpo objeto produtivo e apto para sua exploração no capitalismo, de acordo com Santos e Pagan (2025, p. 8):

a transição do feudalismo para o capitalismo explorou o corpo das mulheres, reduzindo-o a uma ferramenta para a reprodução e o trabalho, moldando, dessa forma, o conceito de corpo-objeto. Essa ideia perpetua-se nos currículos escolares, nos quais os corpos são apresentados sob padrões biologicamente determinados, negligenciando questões como diversidade de gênero e identidade.

Esse apagamento no ensino de biologia parece estar relacionado com uma questão maior, a noção de corpo explorado para o trabalho dentro do capitalismo. Portanto, o corpo que

circula no ensino de biologia é aquele que serve para o trabalho e para a reprodução de classe trabalhadora. Elementos fora dessa produtividade, como o prazer, passam a serem desconsiderados. Virus e outros microrganismos passam a serem incorporados no ensino de biologia pelo seu potencial de interferir na capacidade produtiva desse corpo humano máquina e não pelo próprio valor dessas organizações biológicas e sua importância intrínseca para além do proveito humano.

Silva (2018) destaca que, nas políticas públicas, a questão do prazer sexual é pouco debatida para HIV, em parte, por conta do paradigma moralista e heteronormativo que permeia estruturalmente essas políticas. Consideramos que a mesma reflexão vale para uma educação sexual em aulas de biologia fundamentadas no paradigma do medo e da negação do prazer como experiência humana. Em nome de uma proteção fundamentada numa perspectiva de higiene, ganham espaços em aulas de biologia e educação sexual, a ideia de evitar o ato sexual ou o pensamento de que prazer sexual e proteção em relação às ISTs, são incompatíveis.

Por outro lado, é necessário reconhecer que, mesmo dentro da marginalidade, novas gerações de sujeitos e movimentos sociais de pessoas que vivem com ISTs vêm ressignificando essa experiência como uma nova experiência de vida, instaurando também a demanda de dar protagonismo ao prazer sexual nas políticas públicas e na educação sexual (Silva, 2018). Consideramos esses aspectos relevantes, não para promover uma visão anti-prevenção ou que estimule a vivência com o vírus, mas para ressaltar que existem experiências e narrativas para além do medo e do fatalismo, às quais as pessoas deveriam ter acesso. E, especialmente, por ressaltar que nas práticas de educação em biologia e educação sexual temos negligenciado e esquecido vozes muito importantes: as vozes de pessoas que já convivem com uma IST.

Pessoas que convivem ou vivem com uma IST não moram em um mundo distante, são nossos vizinhos, alunos(as), famílias, médicos(as), professores(as), pais, mães, nós mesmos. Pessoas que convivem com ISTs também compreendem pessoas monogâmicas, cisgênero e heterossexuais, embora a sociedade costume associar essa vivência a um grupo populacional específico. Para Silva (2018, p. 356):

é claro tanto para os movimentos sociais quanto para a Defensoria Pública que o direito à PrEP não comporta apenas uma dimensão exclusivamente de saúde pública e de contenção de epidemia. Há uma demanda ulterior no sentido de uma expressão nova do direito à liberdade, ou, melhor dizendo, de um direito sanitário como condição material para a ampliação da esfera de possibilidade de exercício do direito à liberdade [...] o discurso de liberdade pode ser enxergado como um elemento inovador em relação às pautas históricas dos movimentos sociais de defesa de direitos de pessoas vivendo com HIV/Aids, já que vai além de uma reivindicação material simplesmente, bem como se preocupa não apenas com a própria manutenção da vida biológica, como também com condições de liberdade e de bem-estar dessa vida, já garantida com a conquista dos medicamentos antirretrovirais no SUS.

Por conta de avanços desde a biotecnologia e a farmacêutica até o fortalecimento de sistemas públicos e universais de saúde, como o SUS, tem se democratizado o acesso a medicamentos e tratamentos para prevenir ISTs, mas também para tratá-las, permitindo construir novas narrativas, experiências e vivências em relação às ISTs. Os avanços nos tratamentos permitem que, quando identificada a infecção em estágios iniciais, a mesma não avance para um estágio de doença, de tal maneira que o sujeito consegue ter uma vida na qual, a maioria

das vezes, os maiores obstáculos e problemas costumam estar associados ao preconceito, ao estigma e à exclusão e, nem sempre, à infecção ou doença.

Segundo Nikolas (2013), pode-se tratar de uma nova economia política da vida, que pode e deve ser problematizada pelo seu viés capitalista e neoliberal, mas que também tem estendido seus limites para além daqueles estabelecidos por expertos em bioética, para modelos em que o funcionamento da ciência e seus limites é discutido, incentivado e definido politicamente por meio de processos mais amplos e maior deliberação com os movimentos sociais. Dessa interação, surgem produtos farmacêuticos que, para além da preservação da vida orgânica, incorporam preocupações por elementos de “aprimoramento do corpo”, ou como define Nikolas (2013), o surgimento de “cidadanias biológicas”.

Em relação às ISTs, a construção dessas novas “cidadanias biológicas” tem permitido que movimentos sociais de pessoas que vivem com IST se compreendam como sujeitos biológicos, com direitos, que compreendem as intervenções moleculares associadas a produtos farmacêuticos não só como estratégias de saúde para a preservação da vida orgânica, mas também como formas de manter acesso a uma vida plena e funcional, com acesso a experiências humanas, como o prazer.

A perspectiva moralista e higienista, das pedagogias do medo, refletem nos territórios da educação em biologia, na qual se parte do imaginário de um corpo humano máquina, isolado de contextos sociais e, até ambientais, geralmente saudável que precisa ser defendido de ameaças externas, por exemplo, diversos microrganismos. Esse imaginário repercute na maneira em que imaginamos abordagens das ISTs em aulas de biologia, partimos da pressuposição de que em nossa sala ninguém vive com uma IST e, portanto, devemos enfocar quase de maneira exclusiva em elementos de prevenção, desconsiderando conceitos da biologia em relação aos tratamentos pós-infecção ou a importância de promover reflexões sobre discriminações e preconceitos em aulas de biologia. Desde a perspectiva de Preciado (2018), essa percepção do corpo como uma máquina isolada, não procede com a nova conformação biopolítica dos corpos humanos na atualidade. Para o autor, por meio de produções tecnológicas hormonais, farmacêuticas, cirúrgicas, entre outras, o corpo humano hoje não é mais uma realidade orgânica isolada, mas um território intimamente constituído por discursos e relações de poder materializadas por meio de intervenções biotecnológicas.

Nesse sentido, a pedagogia do medo não só pressupõe censuras e valores morais sobre a sexualidade, mas também perspectivas limitadas sobre o corpo humano e os microrganismos no ensino de biologia. Ou seja, também condiciona maneiras de interpretar, selecionar e apresentar conteúdos próprios da biologia.

Respondendo à pergunta “o medo e o moralismo educam?” optamos por defender que o medo e o moralismo reprimem mais do que educam, limitando possibilidades de outras abordagens temáticas na educação sexual e no ensino de biologia. O medo e o moralismo podem, de fato, reprimir e gerar certos comportamentos e compreensões nas pessoas, mas não educar, pelo menos não educar em termos de uma educação emancipatória. De tal maneira, a seguir trazemos a discussão sobre emancipação na educação e algumas repercussões ao pensar a abordagem das ISTs na interface educação em biologia e sexual.

Interface emancipação, educação em biologia e educação sexual

Começaremos frisando que a categoria de educação sexual emancipatória é relativamente bem estabelecida dentro do campo de pesquisa da educação sexual, mas distante de ser hegemonia no chão das salas de aula. A educação sexual emancipatória defende os direitos sexuais e reprodutivos, possibilitando que tanto professores(as), quanto alunos(as), revejam sistemas de crenças, aceitem diversas identidades sexuais e de gênero com a finalidade de superar visões que transformam a diferença em desigualdade (Furlani, 2011). Yared, Melo e Vieira (2020) complementam destacando que na educação sexual se articula à defesa dos direitos humanos fundamentais, entre eles o acesso à saúde, a promoção de consciência crítica e a superação da contradição e da alienação em relação à sexualidade e as questões sociais, econômicas e culturais que geram barreiras para um exercício pleno, respeitoso, consensuado e com acesso à saúde, da sexualidade.

Para Sousa (2021), a educação sexual emancipatória dá importância à dimensão política da sexualidade e às hierarquizações e relações de poder que constroem o “normal”. Nesse sentido, sugere equilíbrio entre os públicos sobre os quais se depositam as expectativas da educação sexual. Assim, a homossexualidade, a masculinidade e a cisgeneridade não são compreendidas unicamente como comportamentos ou realidades biológicas, mas, acima de tudo, como construções históricas que reforçam estruturas econômicas, sociais e culturais que geram desigualdade, opressão e exclusão.

Desde essas definições observamos que a construção de resistências e propostas transgressoras dentro da própria educação sexual tem sido um caminho trilhado, encaminhando propostas alinhadas com perspectivas de emancipação, incorporando na educação sexual conceitos que vão além de questões de higiene ou disponibilidade de métodos de prevenção de ISTs ou prevenção à gravidez. Conceitos e palavras que fazem referência a relações de poder, diálogo e barreira culturais, religiosas, sociais e culturais que podem levar ao acesso, ou não, para esses métodos, ganham relevância. Alguns trabalhos vêm se aproximando dessas discussões e conceitos, por exemplo, ao abordar o *sexting* (Barros & Ribeiro, 2021), o consentimento (Rocha et al., 2024), o prazer clitoriano (Barbosa & Marin, 2024; Melo et al., 2024), violência e consumo de pornografia (Valencia & Marin, 2022), violência doméstica (Martins & Santos, 2023), entre outros.

Contudo, considerando as implicações para o ensino de biologia da sua interface com a educação sexual, percebemos relevante aprofundar a problematização sobre o próprio conceito de emancipação. Freire (1987) problematizou a emancipação como um processo de construção de consciência orientado à libertação da opressão. Assim, esse processo se contrapõe à lógica pragmática do capital que desconsidera singularidades dos sujeitos por seu poder massificante. É importante lembrar que as discussões de Freire ao redor do processo de emancipação são pensadas num sentido explicitamente político contrário à exploração na luta de classes no capitalismo. Nesse sentido político, o processo de conscientização da própria incompletude do ser humano, processo necessário para a emancipação, abrange a consciência de classe (Freire, 1980). Ou seja, a emancipação passa necessariamente pelo reconhecimento enquanto classe e o reconhecimento das relações de

exploração que funcionam como obstáculo para que o sujeito esteja em busca permanente de ser mais, sendo consciente da sua incompletude.

Nesse sentido, a educação emancipatória promove a construção de consciência crítica, pensante e problematizadora, superando a consciência mágica e subjugada, que permita o enfrentamento da realidade opressora. A construção dessa consciência faz parte do processo de libertação. Em relação à educação sexual, o processo de emancipação não deve ser confundido com um processo de construção de liberdade para fazer a própria vontade indiscriminadamente em relação à sexualidade, mas sim, como construção de consciência em relação ao condicionamento histórico, político, ideológico, cultural e social. Por exemplo, a influência do capitalismo, da colonização e da religião sobre nossas sexualidades. Portanto, uma educação sexual ao redor das ISTs que apenas se preocupa com a questão de “frear” a disseminação da IST, perde seu potencial emancipador.

Relações de poder e desigualdade podem interferir na aderência, ou não, a determinado método de prevenção ou de tratamento de uma IST. Por exemplo, uma mulher monogâmica heterossexual pode ter conhecimento dos diversos métodos de prevenção de uma IST, suas características biológicas e formas de uso. Porém, essa mulher pode morar numa região vulnerada historicamente ou afastada geograficamente, na qual a disponibilidade de diversidade desses métodos pode ser limitada ou de alto custo. Essa mulher pode estar em um relacionamento abusivo no qual são escassas ou nulas as oportunidades de diálogo aberto com seu parceiro para propor o uso de determinado método de prevenção ou tratamento. Um homem cisgênero e heterossexual vivendo com HIV, morando numa cidade pequena do interior, pode conhecer o tratamento com antirretrovirais gratuito e disponível pelo SUS, mas não aderir ao tratamento por conta do preconceito que associa a infecção às pessoas homossexuais ou pelo medo à exclusão por ser reconhecido por seus vizinhos de cidade pequena ao comparecer no centro médico.

Ou seja, ter domínio dos conceitos biológicos associados às ISTs não é suficiente para poder aderir aos serviços disponíveis em questão de saúde sexual e reprodutiva. Mas ter acesso e domínio desses conhecimentos é indispensável num processo de emancipação. E aqui é onde a educação em biologia é convocada. Se partimos de que a emancipação é um processo de construção de consciência orientado à libertação da opressão contrapondo à lógica pragmática do capitalismo, essa construção de consciência perpassa ter acesso aos conhecimentos biológicos e científicos, seu movimento histórico e suas contradições, não só porque eles possam ter alguma utilidade direta, mas porque esse é um passo necessário para a construção de consciência crítica e da própria incompletude. Em palavras de Duarte (2018, p. 140), “por um lado o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e, por outro, o enriquecimento de suas necessidades”.

Duarte (2018) destaca como sintoma e problema próprio de neoliberalismo e o capitalismo, a ideia de que conhecimentos que circulam nas escolas devem ter uma utilidade pragmática direta na vida cotidiana, assim como a ideia de que o aluno deve ter autonomia para decidir o que ele quer aprender, ou não. Na verdade, essas duas ideias contrariam possibilidades de emancipação e reforçam a alienação do sujeito às condições imediatas do seu entorno, sem

direito a construir consciência sobre o curso social, político, histórico, ideológico e cultural do seu tempo e as contradições que criam as condições da sua exploração. Para o autor:

Prevalecem nesse terreno concepções que reduzem as necessidades do indivíduo a um conjunto fechado e definido ou que entendem por necessidades do indivíduo apenas aquelas que estão imediatamente ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana. Em termos do currículo escolar, esse tipo de perspectiva sobre a questão das necessidades fundamenta a ideia de que somente são conteúdos significativos para os alunos aqueles que estejam diretamente ligados às demandas da prática cotidiana. O resultado são currículos empobrecidos dos quais estão ausentes riquezas culturais que aparentemente não responderiam às necessidades presentes na vida dos alunos. Em boa medida é esse tipo de visão que está por detrás das surradas críticas à escola e aos conteúdos escolares, que são acusados de distanciamento em relação à vida. Evidentemente a escola não deve fechar os olhos nem voltar as costas às necessidades da vida cotidiana, mas a educação não pode se tornar refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica das consciências (Duarte, 2018, p. 141).

Assim, a educação em biologia, na sua interface com a educação sexual, não pode ficar restringida ao fornecimento de informações de interesse epidemiológico ou médico, limitado ao funcionamento fisiológico e anatômico do corpo humano, ou limitada ao potencial e características infecciosas de alguns microrganismos. Na perspectiva aqui colocada de emancipação, além dessa necessidade pragmática, é importante para a construção de consciência da própria incompletude que o aluno possa ter acesso à riqueza de histórias evolutivas de outros organismos no planeta, à discussão sobre o próprio conceito de vida e o desafio que os vírus colocam nesse debate, desde referentes atualizados, o lugar do prazer e outras experiências humanas aparentemente não produtivas na lógica do capital, entre outros.

Essa perspectiva de educação em biologia pode contribuir à educação sexual com compreensões mais complexas sobre os organismos associados às ISTs. O que para a espécie humana é uma infecção, para esses organismos é busca por existência e perpetuidade no tempo. Nosso corpo é todo um ecossistema para essas espécies. Microrganismos que tem estabelecido relações íntimas com a espécie humana ao longo da sua evolução com mútua afetação. Como destacamos acima, não se trata de negar a importância da educação em biologia para promover o domínio de conhecimentos sobre informações de interesse médica e epidemiológica pensando a saúde, mas não restringir também as possibilidades para que o ensino de biologia se alinhe com discussões mais amplas sobre o próprio processo da vida no planeta, as diferentes formas de organização dessa vida e as contradições que os microrganismos infecciosos nos colocam entre a defesa de nossa saúde e o lembrete de que somos uma espécie ainda vulnerável, que faz parte do curso evolutivo.

A educação em biologia em perspectiva emancipatória também permite colocar o corpo humano para além do seu potencial produtivo e reprodutivo, pensando como legítimas e necessárias as experiências do desejo, do prazer, do descanso, da preguiça, da ação improdutiva desde a lógica do capital. Marin (2019) ressalta que processos de educação crítica e emancipatória em relação ao gênero e à sexualidade devem perpassar uma discussão sobre o próprio conhecimento biológico e seu uso determinista, aspecto que pode valer também para outras disciplinas.

Nesse sentido, observamos que uma abordagem das ISTs limitada à prevenção, ao medo e a perspectivas médicas pragmáticas da educação em biologia não se alinha aos pressupostos de uma educação emancipatória. Pensamos que a interface educação em biologia, educação sexual e emancipação pode apontar outros caminhos temáticos quando a temática ISTs é convocada nos contextos da educação básica. A seguir, apresentamos quatro caminhos desde o que denominamos de “educação em biologia e sexual emancipatória” (EBSE).

Outros possíveis caminhos temáticos sobre as ISTs conforme a Educação em biologia e sexual emancipatória (EBSE).

Os quatro caminhos apresentados a seguir estão organizados tematicamente. Tratam-se de temas ou tópicos que podem ser abordados como eixos orientadores de propostas ou sequências de ensino. Não são receitas prontas, mas apontamentos para assuntos invisibilizados que, com uma adequada contextualização por parte da escola e do(a) professor(a) à sua realidade escolar, pode favorecer a EBSE quando as ISTs são apresentadas.

Propomos como caminhos temáticos e não como abordagens, pois de acordo com Furlani (2011) uma abordagem na educação sexual compõe os métodos, as fundamentações epistêmicas, políticas e afins. Apesar de que neste texto discutimos fundamentações epistêmicas, não estamos nos propondo trazer orientações em relação aos métodos, pois considerando o crescimento de movimentos de censura nas escolas de base conservadora cristã, consideramos relevante e pertinente a diversidade de métodos e técnicas de ensino utilizadas taticamente por professores(as) nesse contexto, cuidando da sua própria integridade profissional e laboral. As sugestões a seguir se localizam no eixo das temáticas possíveis de abordar, sendo importante o protagonismo da escola e do(a) professor(a) na materialização técnica e política desses caminhos.

Contudo, gostaríamos de esclarecer que com isso não defendemos que processos de educação emancipatória sejam estabelecidos unicamente na dimensão temática. Os próprios processos didáticos de interação professor(a), aluno(a), comunidade e conhecimento também podem aproximar ou distanciar de uma educação emancipatória. Para Silva et al. (2025) a justiça social em aulas de ciências e biologia não deve se restringir a assuntos ou temas relacionados com justiça social, mas também às interações e agências epistêmicas no cotidiano de sala de aula, mesmo quando assuntos não diretamente relacionados com justiça social são abordados. Realizando essa ressalva, passamos a apresentar os quatro caminhos temáticos.

Direitos das pessoas que convivem com uma IST

Na educação sexual e na educação em biologia, poucas vezes, são abordados elementos pós-infecção. A vivência com uma IST é uma realidade de muitas pessoas, porém, as mesmas, muitas vezes, não têm acesso à informação sobre seus direitos, tratamento e acolhimento livre de preconceitos e exclusões. “É frequente pacientes com o diagnóstico de infecções sexualmente transmissíveis não serem adequadamente investigados, orientados ou mesmo tratados” (Castro et al., 2016, p. 1976).

A partir da EBSE, entende-se que, além da prevenção, todo humano como sujeito de direitos merece cuidado, inclusive aqueles que já convivem com uma ISTs. Essas pessoas podem fazer parte de nossa família, nosso círculo de amigos, da comunidade escolar ou sermos nós mesmos. A EBSE defende que é tão pertinente abordar a prevenção, assim como a qualidade de vida das pessoas que convivem com ISTs, aspecto que sugere postura autônoma e crítica dos docentes, assim como abertura à reflexão para discutir, muitas vezes, os próprios preconceitos (Yared et al., 2020).

Abordar os tratamentos diante de uma IST é informar sobre um dos procedimentos que deveria ser o primeiro direito da pessoa que vive com uma IST, o acesso ao tratamento independentemente de condição socioeconômica ou outros marcadores sociais e identitários. Esse direito ainda é muito vulnerado ao redor do mundo, e como todo direito, só é conquistado por meio de luta e organização social, tendo a educação um papel fundamental nessa luta. Como exemplo, o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS) relata que 620.000 crianças vivendo com HIV não estavam recebendo tratamento em 2024, no mundo. O fato de se tratar de crianças reforça ainda mais a importância de abordar elementos pós-infecção com o público escolar como proposta da EBSE.

Algumas pessoas que convivem com uma IST e seus parceiros e famílias (vivendo com a infecção, ou não) vêm se organizando em movimentos sociais pela defesa dos direitos das pessoas que vivem com uma IST. A EBSE também aborda elementos e processos pós-infecção, pois a pessoa que vive com uma IST deve ser vista como sujeito de direitos e da qual podemos aprender muito com sua experiência.

Incluir em nossas aulas depoimentos, leituras, vídeos e relatos de pessoas que vivem com uma IST e que integram movimentos sociais pode ser um caminho relevante. Pessoas que vivem com uma IST e integram movimentos sociais costumam possuir conhecimentos valiosos da realidade prática do acesso aos tratamentos, da fisiologia da infecção, dos espaços de acolhimento e de formas de prevenção sem preconceitos e medo que a população escolar pode ter acesso. O contato dos alunos com pessoas vivendo com ISTs como sujeitos de saber pode contribuir no combate a estereótipos, exclusões e desinformações que podem expor, ainda mais, novas gerações desinformadas a uma infecção.

Desde a perspectiva da educação em biologia, essas pessoas narram outras perspectivas de convivência, aceitação e desafio da convivência próxima com os microrganismos responsáveis pela infecção, permitindo mobilizar outras reflexões com os(as) alunos(as) sobre relações ecológicas interespecíficas da nossa espécie. A experiência de casais sorodiscordantes, casais no qual um(a) dos(as) parceiros(as) é soropositivo e o(a) outro(a) não, também permite refletir sobre outras formas de diálogo, acordos e negociações para a convivência com microrganismos responsáveis pela infecção.

Trabalhar com os alunos formas e vias para acolher adequadamente, com carinho e afeto, um amigo, familiar ou parceiro que expressa que vive com uma IST também é importante. Aulas de educação sexual organizadas partindo da pergunta “O que fazer se seu melhor amigo lhe conta que vive com HIV?”, por exemplo, são necessárias. Segundo Taquette et al. (2025, p. 326-327):

Na vida cotidiana das adolescentes, diversas situações vivenciadas podem denunciar a soropositividade e sujeitá-las ao julgamento e preconceito de outras pessoas. A mais usual é o uso do cartão de gratuidade no ônibus, que gera grande constrangimento, pois as expõe à curiosidade alheia e ao sofrimento. A necessidade de tomar os medicamentos em horários certos também as obriga a revelar sua condição de saúde em determinadas situações e pode até levar à interrupção do tratamento.

Nesse sentido, segundo a EBSE, é tão importante educar sobre métodos de prevenção de ISTs, mas, também, formas de tratamento e o acesso às mesmas diante da presença de uma infecção. Mais importante ainda, educar a comunidade escolar sobre as barreiras que o preconceito, os estereótipos e a desinformação podem causar na vida de uma pessoa que vive com uma IST e sua aderência ao tratamento. Desde o olhar da emancipação, pessoas da classe trabalhadora que vivemos, ou não, com uma IST precisamos de articulação, nesse caso, o preconceito e desinformação não devem se tornar barreiras para essa articulação.

Como exemplo, Barros e Ribeiro (2021) relatam que fenômenos como o sexting vêm propiciando o surgimento de modos de violência contra pessoas, especialmente mulheres, como maneira de chantagem e vingança. As autoras defendem que esses fenômenos devem ser problematizados em aulas de biologia. Da mesma maneira, chantagem e vingança acontece em relação às pessoas que vivem com uma IST, como ameaça a revelar o estado soropositivo da pessoa, atitude que defendemos que também pode ser problematizada na EBSE.

Discussão de políticas públicas e sistemas de saúde

Ensinar sobre formas de prevenção das ISTs, tratamentos pós-infecção ou direitos das pessoas que vivem com IST perpassa um elemento que em um país como o Brasil pode parecer natural, mas que, ao comparar com outros locais ou a própria história do país, permite chegar a uma conclusão: a democratização de acesso à saúde, incluindo a atenção multidisciplinar, produtos farmacêuticos, entre outros, por meio do SUS, é uma conquista dos movimentos sociais e a plataforma que garante o acesso universal a esses métodos e tratamentos.

Nesse sentido, conforme a EBSE, não é suficiente apresentar métodos de prevenção e tratamento das ISTs, sem também problematizar o contexto e a estrutura de saúde que permite o acesso, ou não, para essas formas de prevenção e tratamentos, as políticas públicas construídas sobre as ISTs, sua aplicabilidade prática e desafios no contexto no qual a escola está inserida. Defendemos a importância da formação de uma cidadania que entenda a necessidade de conhecimento do SUS e sua defesa. Políticas públicas associadas ao SUS e outras entidades não governamentais afetam diretamente o acesso pleno à saúde (Miranda et al., 2021).

Segundo Coelho (2012, p. 139):

O processo de construção do Sistema Único de Saúde (SUS) envolveu a participação de diversos atores sociais unidos no Movimento de Reforma Sanitária que defendia o projeto de um sistema de saúde, um plano abrangente de políticas públicas capazes de incidir sobre as condições de vida e de trabalho da população, além de prover a proteção coletiva contra agravos, garantindo a sua saúde em todos os aspectos (Valla e Stotz, 1994). Desse projeto de

sistema de saúde e de muitas lutas e debates, nasceu, na Constituição de 1988, o Sistema Único de Saúde (SUS). A sua definição legal instituiu formalmente princípios e diretrizes de universalidade, equidade, integralidade do atendimento com prioridade à prevenção, descentralização e participação da comunidade, que devem nortear as atividades em saúde.

Diante de crescentes movimentos que defendem a privatização da Saúde no Brasil, ou até o fim do SUS, abordar as ISTs na EBSE supõe também a necessidade de educar sobre a defesa de um sistema que, não livre de problemas, garante o plano de fundo necessário ao se falar de prevenção, tratamento ou direitos, acesso gratuito e universal. O estudo de políticas públicas em relação à saúde sexual é indispensável.

Conforme a EBSE, a saúde não se reduz a um elemento de funcionamento fisiológico e orgânico adequado de um corpo meramente biológico, mas é uma questão política que passa por interesses, disputas, modos de produção, economia e lutas sociais. Por exemplo, Taquette, Rodrigues e Bortolotti (2015, p. 328) destacam que “vários desafios precisam ser enfrentados para reduzir a Aids entre adolescentes: a desigualdade social, a violência estrutural, a violência de gênero”. A abordagem das ISTs a partir da EBSE permite trasladar o debate de um lugar da moral, da culpa e da individualidade para o lugar do político, do estrutural e do coletivo.

O estudo crítico das diversas opressões

A sexualidade como experiência humana está mediada por relações de poder que definem privilégios, acessos, liberdades e possibilidades do que um corpo pode ou não fazer. Muitas dessas relações de poder e mandados sociais são apresentadas como naturais ou normais, sustentando diversos comportamentos das pessoas em relação à sexualidade. Em alguns momentos históricos, essas relações de poder foram fundamentadas desde as ciências biológicas e médicas e hoje, embora desmentidas, ainda fundamentam imaginários e discursos das pessoas (Marin, 2020). Muitas vezes, por baixo dessa ideia de natural ou normal, escondem-se violências, exclusões e limitações para diversas pessoas. Questões como a monogamia, o machismo, a homofobia, a transfobia, entre outros, fazem parte dessas violências que também estão presentes no âmbito privado da sexualidade, reproduzindo experiências que aproximam sujeitos de desinformação ou de poucas oportunidades para a prevenção ou o tratamento de ISTs.

Para Sousa (2021), as ressonâncias dos aportes freirianos contribuem para uma educação sexual que defende a vivência plena e emancipação de sujeitos que vivenciam sexualidades dissidentes, como lésbicas, gays, travestis, transexuais, bissexuais, pansexuais e prostitutas. Desde a EBSE, faz-se necessário discutir estereótipos que se associam às dissidências sexuais e às ISTs, assim como mandados sociais, tais como a monogamia e o machismo, que têm levado ao aumento de ISTs em mulheres cisgênero monogâmicas e casadas com um único parceiro sexual. Monogamia, em relações hetero e homoafetivas, por si só, não constitui um método de prevenção de ISTs, ainda mais numa sociedade que obriga a monogamia das mulheres, mas estimula e valoriza a promiscuidade nos homens.

Segundo Guedes et al. (2009, p. 118):

A taxa de transmissão do HIV de homem para mulher é duas a três vezes maior que a da mulher para o homem, assertiva feita com base em características biológicas e anatômicas femininas. A mucosa genital feminina é menos espessa, tem maior superfície de contato e é de difícil acesso para a higienização. Ademais, o sêmen contaminado pelo HIV tem maior concentração de vírus que a secreção vaginal.

Lembramos aqui a importância de que o uso “contaminado” utilizado na citação, não é mais adequado e, sim, infectado. Também é importante problematizar a terminologia utilizada quando os autores relacionam características biológicas e anatômicas femininas à mulher, sem especificar se estão abordando mulheres cisgênero, ou não, desconhecendo a existência de homens transgênero ou pessoas intersexo com mucosa genital ou secreção vaginal, sem se tratar de uma anatomia “feminina”. A associação de homens trans com “corpos de mulher”, “mulher de corpo” ou com corpo “igual a uma mulher normal” é recorrente, inclusive, em profissionais da saúde (Cardoso et al, 2024) e professores(as), afastando essas pessoas dos serviços médicos ou de uma educação sexual que possa contribuir nos processos de autoconhecimento, emancipação e construção de cidadania desses sujeitos.

A EBSE pode se nutrir dos recentes estudos dentro do campo de pesquisa de ensino de biologia que trazem elementos importantes em relação aos debates de identidade de gênero e ensino (Marin, 2021), e que propõem discussões curriculares e novas pedagogias trans (Bello, 2018; Pagan, 2020), sobre o próprio lugar determinista do conhecimento biológico e a complexidade do conceito de sexo biológico (Marin, 2019), o uso de biologias menores (Santos & Martins, 2020) ou de biologias mais recentes que exploram as relações entre ecologia, evolução e desenvolvimento, o conceito de cisgeneridade (Marin, 2021), entre outros.

Desde a EBSE é importante problematizar a noção de monogamia como prática de prevenção de ISTs. Numa sociedade marcada pela opressão patriarcal e o machismo, a monogamia implica, muitas vezes para as mulheres cisgênero e transgênero, em relacionamentos heteroafetivos, limitações, falta de autonomia e vulnerabilidade em relação à sexualidade. Essa vulnerabilidade “está associada à opressão vivenciada por parte das mulheres com relação aos seus parceiros, tendo baixo poder sobre as escolhas e decisões nas relações afetivo-sexuais, submetendo-se [...] a situações de risco para a aquisição de DST/HIV/aids” (Guedes et al, 2009, p. 119).

A EBSE sugere a necessidade de educar homens sobre questões de assédio, consentimento e autonomia do corpo da parceira ou parceiro. Numa sociedade à qual comportamentos machistas, muitas vezes, são justificados e, até incentivados, por estarem supostamente determinados biologicamente, combater por via da educação as normas culturais que empurram homens a serem pouco sensíveis ao diálogo e consenso no ato sexual, é de muita relevância (Rocha et al, 2024). Pensar numa articulação da classe trabalhadora ficará ainda mais difíceis enquanto homens não repensem masculinidades diferentes e não violentas com suas companheiras de classe social.

Por outro lado, a EBSE sugere a necessidade de pensar pessoas com deficiência como pessoas com sexualidade. O capacitismo e a exclusão histórica de pessoas com deficiência têm conduzido ao imaginário social de infantilização, sem reconhecer a sexualidade como

experiência humana dessas pessoas. Numa pesquisa sobre o assunto, pessoas com deficiência foram entrevistadas acerca de suas percepções sobre o conhecimento dos seus direitos. O trabalho apontou que:

Apesar da existência de documentos oficiais que asseguram os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência, os participantes da pesquisa consideraram que esses direitos são pouco respeitados pela sociedade, porém demonstraram ter consciência dos mesmos e necessidade de buscá-los (França, 2014, p. 132).

Outro público historicamente negligenciado na educação sexual trata-se das pessoas LGBTQIAPN+. Quando abordada, a educação sexual pressupõe um público cisgênero e heterossexual. Mulheres cisgênero que têm relações sexuais com outras mulheres cisgênero não recebem informação sobre cuidados ou métodos de prevenção de ISTs. Práticas como o sexo anal, praticado também por pessoas heterossexuais, poucas vezes são contempladas na hora de abordar cuidados ou formas de proteção. De maneira geral, a ascensão de um movimento conservador na sociedade limita, cada vez mais, as possibilidades de abordar aberta, criticamente e livre de moralismos a sexualidade na escola. Diante dessa realidade, são necessários:

investimentos em (in)formações acerca das temáticas da Educação Sexual, articulações entre distintos campos de estudos, alianças entre comunidades e grupos sociais, bem como o questionamento de discursos e a reinvenção de estratégias didático-metodológicas que incitem a familiarização com as identidades/diferenças, o estranhamento e combate da homofobia na escola (Souza et al., 2024, p. 60).

Diante do crescimento do poder do movimento conservador e da igreja cristã evangélica em diversos espaços de poder e decisão da vida das pessoas, inclusive em assuntos relacionados à sexualidade, faz-se necessária uma EBSE explicitamente politizada e, muitas vezes, combativa diante desses movimentos.

Contudo, destacamos que essa defesa não se trata exclusivamente de uma questão de intencionalidade política, pois como destaca Vaggione (2020) os direitos sexuais, reprodutivos e não reprodutivos, são legitimados pelas Conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) de Cairo em 1994, e de Pequim, em 1995 como parte integrante dos Direitos Humanos.

Desde a EBSE, Direitos sexuais, reprodutivos e não reprodutivos, tais como, técnicas de reprodução assistida, a união civil de casais homoafetivos, o acesso à contracepção, discussões sobre pobreza e desinformação menstrual e a interrupção voluntária da gravidez, são temáticas de discussão relevante na escola que necessariamente se interseccionam com debates sociais sobre relações de poder, desigualdades e preconceitos.

Essa é uma dívida que temos, inclusive, no campo de pesquisa em ensino de ciências. Como exemplo, a pesquisa de Zancan (2026) aponta que mesmo com um debate público e aflorado sobre a questão do aborto, até a data, não se identifica nenhum trabalho, abordando de maneira protagonista, essa temática no Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências em todas as suas edições, sendo o evento mais importante de ensino de ciências no Brasil.

Autoconhecimento, autocuidado, prevenção e prazer podem ir juntos

Desde a EBSE, o corpo não é percebido unicamente como uma realidade orgânica sobre como agir para prevenir ou tratar uma gestação, infecção ou doença. Valores, sentimentos, afetos, prazeres, desejos, identidade e mudanças também constituem o que somos. Educar sobre as ISTs não pode ser algo desvinculado desses elementos, ou considerar os mesmos como obstáculos ou falhas morais diante de normas culturais de “higiene” sexual “adequadas”. O desejo e o prazer sexual precisam ser considerados sentimentos legítimos da experiência humana e não desvios morais, experiência humana legítima nos adultos, mas também nos adolescentes. Em diálogos com Pagan (2018, 2020) só é possível contemplar estes elementos quando superamos uma visão meramente orgânica do corpo e passamos a entender o mesmo também como uma construção social, constituído pela ação do sujeito, e da sua subjetividade. Ou seja, não podemos desvincular o corpo do sujeito e, portanto, das suas emoções, histórias, pensamentos, sentimentos, emoções, entre outros.

A maioria dos métodos de prevenção dirigidos aos homens cisgênero cuidam mais do prazer. A ampla variedade e disponibilidade de preservativos lubrificados, com efeito retardantes, entre outros, são mostra disso. Para mulheres cisgênero, ao tratar, por exemplo, da gestação, são mais escassos os métodos de prevenção que cuidem também do prazer. Inclusive, a maioria de métodos anticoncepcionais hormonais diminuem significativamente os níveis de testosterona em mulheres cisgênero, hormônio diretamente relacionado à sensação de prazer e desejo sexual (Preciado, 2018). Tecer essas discussões numa sala de aula também é importante, pois existem disparidades históricas, médicas e farmacêuticas em relação à sexualidade entre homens e mulheres cisgênero, com maior investimento em pesquisa e mercado associado à virilidade e ao aumento do prazer para os homens, e o controle, efeitos colaterais e, em muitos casos, diminuição do prazer e desejo sexual, para as mulheres cisgênero (Correa et al., 2022).

O prazer deve ter espaço e protagonismo. A vivência plena e responsável da sexualidade não tem que estar desvinculada do prazer. “Historicamente o prazer sexual é assegurado somente aos homens, não se limitando unicamente à procriação” (Barbosa & Marin, 2024, p. 73). Nesse sentido, a abordagem de termos como consentimento, diálogo e assédio ganham protagonismo desde a EBSE; também, a abordagem de políticas públicas, como a PREP e PEP, e a prevenção combinada.

A prevenção de ISTs não se realiza unicamente no uso de métodos específicos para tal fim, mas, também, na prática de realização de testes regularmente, no autocuidado de se reconhecer como um ser vulnerável, que precisa cuidar da saúde, realizando periodicamente checagens diversas, entre elas, as das ISTs. A realização de testes regularmente pode contribuir à garantia de uma vida plena para pessoas que vivem com uma IST considerando a detecção da infecção nas suas primeiras fases, impedindo seu desenvolvimento. A checagem periódica e bem informada também pode contribuir para que casais sorodiscordantes conheçam alternativas para manter uma vida sexual ativa e plena com proteção.

A realização de testes deve ser promovida a partir da educação sexual como uma prática de autocuidado: assumir com maior autonomia a própria sexualidade sem terceirizar os

cuidados. A confiança no parceiro ou parceira sexual não constituem métodos de prevenção. Monogamia e pacto de palavra não são formas de prevenção eficientes. Não se pode depositar no outro a expectativa de proteção, cuidado e tratamento. O autocuidado exige estabelecer limites, respeito pelos limites do outro, conhecimento do próprio corpo, possibilidade de testar diversos métodos sem preconceitos, explorar o próprio corpo e compreender o que faz melhor pra ele, sexualmente. A promoção da autonomia sexual, alinhada à valorização de si mesmo, por meio do autocuidado, podem ser propósitos relevantes da EBSE.

A exploração e o autoconhecimento do próprio corpo, autonomia sexual, também são importantes para que crianças, adolescentes e, muitas vezes também, pessoas adultas, aprendam a identificar assédio e estupro e as vias para denunciar tais práticas, caso as mesmas aconteçam. A EBSE defende que crianças e adolescentes entendam que são donas dos seus corpos e da autonomia para estabelecer limites. Nenhuma relação de familiaridade, amizade, afetiva ou de hierarquia está por cima dos limites que cada sujeito constrói sobre sua sexualidade. Segundo Machado et al. (2021, p. 193):

Dentro do acirramento do novo quadro conservador, a pertinência da educação sexual escolar vem sendo questionada porque estaria comprometida com tendências partidárias de esquerda, induziria à promiscuidade, ao sexo sem compromisso e exporia crianças e jovens a desvios morais conflitantes com as orientações de seus pais, o que comprometeria a instituição familiar. Seguindo em paralelo a esse quadro, os anúncios de violência sexual continuam ganhando as manchetes e mídias, revelando que o espaço preferencial onde tais abusos acontecem é esse mesmo ambiente familiar sacralizado pelos conservadores, no qual crianças e jovens compartilham o cotidiano com seus agressores.

Contudo, a EBSE não é só uma resposta às possíveis violências, mas também um convite ao conhecimento e exploração do próprio corpo (Kohen & Meinardi, 2022), para além de moralismos com histórico colonial, mas como forma de estabelecer relações com nossos corpos para além das lógicas produtivistas e pragmáticas da sociedade capitalista. Diante da ascensão do movimento conservador, de direita e cristão em países como o Brasil, a EBSE precisa assumir um posicionamento explicitamente politizado e, em muitos casos, combativo. Não só pela sua importante resposta às múltiplas violências, mas também pelo seu potencial de nos aproximar de outras experiências de autocuidado, acolhimento e prazer com nós mesmos e os outros.

Frente a um cenário que propõe a censura dos assuntos de sexualidade, a manutenção em privado de violências por meio da defesa de ideia de um único tipo de família e a associação com pecado ou desviantes de pessoas LGBTQIAPN+ ou de pessoas que vivem com uma IST, faz-se indispensável defender e promover a EBSE como um direito não negociável. Direitos sexuais de crianças e adolescentes não podem ser negociados sobre o viés de crenças particulares em um estado ainda, pelo menos declarativamente, laico.

A escola não pode se constituir como um lugar de censura por um viés religioso específico. A escola, e as aulas de biologia, são espaços de discussão aberta de conhecimentos e diversas perspectivas sobre o mundo e a experiência humana. A EBSE exige, necessariamente, uma atitude mais combativa e estratégica diante da censura e do silenciamento que movimentos conservadores e religiosos vêm introduzindo na escola, na maioria das vezes de maneira dogmática e, até violenta.

Pessoas crentes ou seguidoras de determinada religião também podem viver ou conviver com uma IST. Religião não é método de prevenção de ISTs ou gravidez. Pesquisas apontam que os adolescentes e “as adolescentes, embora inseridas em um grupo religioso, vivem e praticam sua sexualidade livremente, ainda que isto seja invisível aos olhos de seus responsáveis” (Costa et al., 2018, p. 5). A EBSE é um direito a ser garantido não só para maiorias minorizadas ou grupos específicos, também é um direito para aquelas e aqueles que se inserem dentro das normas ou tendências mais hegemônicas.

Conclusão

Construir uma Educação em biologia e sexual emancipatória perpassa por uma transição do medo, do moralismo, a linguagem bélica e a visão de corpo máquina, para uma perspectiva de direitos. As abordagens sobre as ISTs na escola, especialmente no ensino de biologia, têm sido pouco fundamentadas em enfoques para além de vieses orgânicos, higienistas e moralistas. Uma perspectiva emancipatória permite incorporar outras temáticas, tais como os direitos das pessoas que vivem com uma ISTs, os sistemas e políticas de saúde, a problematização de diversas opressões e relações de poder que estruturam a sexualidade. Consideramos que abordar essas temáticas aproxima o ensino de biologia e a educação sexual de práticas mais contextualizadas, interdisciplinares e compreensivas com as dimensões políticas, sociais e culturais da sexualidade e do corpo humano para além de paradigmas produtivistas.

As possibilidades não se esgotam com os caminhos temáticos apontados no texto. A Educação em biologia e sexual emancipatória é um campo aberto de construção. Consideramos que o diálogo e a articulação com movimentos sociais de sujeitos dissidentes das normas sexuais e de gênero, de formuladores de políticas públicas de saúde, de pessoas que vivem com uma IST e de profissionais da saúde atualizados e alfabetizados em assuntos raciais, de diversidade e gênero, pode fortalecer práticas na educação básica que permitam que os sujeitos compreendam melhor sua realidade, entendam-se como seres políticos e vivenciem sexualidades livres, conscientes e responsáveis, ressaltando a importância do conhecimento biológico numa educação emancipatória.

Referências

- Barbosa, C., & Marin, Y. (2024). Clitoridectomia: Discussões sobre a negação do prazer feminino na formação de professoras(es) de ciências naturais e química. *Revista latinoamericana de Educación Científica Crítica y Emancipadora*, 3, p. 71-82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13357727>
- Barros, S., & Ribeiro, P. (2021). Entre nudes, vingança pornográfica e sexting: O que o ensino de biologia tem a ver com essas questões? *Revista brasileira de ensino de biologia*, 14(1), 272-289. <https://doi.org/10.46667/renbio.v14i1.542>
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista*, 55, 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Bittencourt, A., Zanette, L., Dimer, I., & Madeira, K. (2022). Percepção dos pacientes a respeito do atendimento recebido em uma unidade de referência em infecções sexualmente transmissíveis. *Saude*, 48(1), e65904. <https://10.5902/223658365904>

- Castro, E., Caldas, T., Morcillo, A., Pereira, E., & Velho, P. (2016). O conhecimento e ensino sobre doenças sexualmente transmissíveis entre universitários. *Ciência e Saúde coletiva*, 21, 1975-1984. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.00492015>
- Chads, B. (2021). Pedagogia do medo e o ensino de filosofia como seu contraponto. *Anais do IV Seminário Discente PPGEDU – Universidade Federal Fluminense 50 anos de PGGEDU: Em defesa da Educação Pública*. <https://seminariodiscenteeducacao.uff.br/wp-content/uploads/sites/691/2023/10/PEDAGOGIA-DO-MEDO-E-O-ENSINO-DE-FILOSOFIA-COMO-SEU-CONTRAPONTO.pdf>
- Coelho, J. (2012). Construindo a Participação Social no SUS: um constante repensar em busca de equidade e transformação. *Saúde e Sociedade*, 21, 138-151. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000500012>
- Correa, A., Medeiros, J., Zorzal, J., Cardoso, R., & Palcich, S. (2022). Efeito da pílula anticoncepcional na diminuição do desejo sexual em mulheres. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 3(3), 1-27. <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/917>
- Da Fonseca, J., & Dos Anjos, D. (2018). Jovens Vivendo com HIV/AIDS: Sentidos a Partir de suas Vivências no Ambiente Escolar. Em *O ensino e suas interfaces: Um itinerário de pesquisas* (p. 114-132). Editora Científica.
- De Almeida., & Da Silva, L. (2021). A visão pós-moderna de prazer e os desafios à vida cristã: uma reflexão ético-teológica sobre a formação da consciência do sujeito cristão. *Pesquisas em teologia*, 4(8), 262-279. <https://10.46859/PUCRio.Acad.PqTeo.2595-9409.2021v4n8p262>
- De Gonzaga, G., & Cavalcanti, R. (2025). Justiça de Deus: discursos circulantes a partir de dogmas religiosos na construção do estereótipo sobre HIV/AIDS. *Delos*, 18(63), 1-17. <https://10.55905/rdelosv18.n63-126>
- Duarte, N. (2018). O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista espaço do currículo*, 11(2), 139-145. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>
- França, D. (2014). Direitos sexuais, políticas públicas e educação sexual no discurso de pessoas com cegueira. *Revista Bioética*, 22(1), 126-133. <https://www.scielo.br/j/bioet/a/VggyVrPDyVG8FRf4j4fWm3B/?lang=pt>
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3. Ed). Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Furlanetto, M., Lauermann, f., Costa, C., & Marin, A. (2018). Educação sexual em escolas brasileiras: Revisão sistemática da literatura. *Cadernos de pesquisa*, 48(168), 550-571. <https://doi.org/10.1590/198053145084>
- Furlani, J. (2011). *Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Autêntica.
- Guedes, T., Moura, E., Paula, A., Oliveira, N., & Vieira, R. (2009). Mulheres monogâmicas e suas percepções quanto à vulnerabilidade a DST/HIV/AIDS. *Brazilian Journal of Sexually transmitted diseases*, 2(3) 118-123. <https://www.bjstd.org/revista/article/view/981>
- Kohen, M., & Meinardi, E. (2022). El Derecho a ser Reconocidos: una Propuesta en la Intersección entre el Teatro del Oprimido y la Educación Sexual Integral. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u799816>
- Machado, L., Sousa, N., & Selles, S. (2021). Narrativas docentes de educação sexual em perspectivas geracionais. *Revista Brasileira de Ensino de Biologia*, 14(1), 192-212. <https://doi.org/10.46667/renbio.v14i1.535>
- Marin, Y. (2023). Práxis decolonial em processos educativos e de ensino aprendizagem: atos de vírus-infeção como proposta metodológica de pesquisa. *Interritórios*, 9(18), e258993. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258993>

- Marin, Y. (2019). Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la biología. *Estudios Feministas*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n356283>
- Marin, Y. (2020). Repensando o corpo no ensino de ciências e biologia a partir de diálogos entre discursos decoloniais africanos e das travestis na América Latina. *Educação, Cultura e Sociedade*, 10(1), 259-275. <https://doi.org/10.30681/ecs.v10i1.3642>
- Martins, L., & Santos, R. (2023). Questões de gênero e a violência doméstica contra a mulher em periódicos da área de ensino de ciências. *Revista de Ciências Humanas*, 24(3), 87-112. <https://10.31512/19819250.2023.24.03.87-112>.
- Miranda, A., Freitas, F., Passos, M., Lopez, M., & Pereira, G. (2021). Políticas públicas em infecções sexualmente transmissíveis no Brasil. *Epidemiologia e serviços de saúde*, 30, 1-8.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es Sexual*. La Crujía.
- Miranda, J., Gonzaga, G., Pereira, P. (2018). Abordagem do tema doenças sexualmente transmissíveis, no ensino fundamental regular, a partir de um jogo didático. *Biomédica brasileira*, 9, 105-121. <http://dx.doi.org/10.18571/acbm.159>
- Nikolas, R. (2013). *A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI*. Paulus.
- Pagan, A. (2018). O ser humano do ensino de biologia: Uma abordagem fundamentada no autoconhecimento. *Revista entreideias*, 7(esp), 73-86. <https://doi.org/10.9771/re.v7i3.26530>
- Pagan, A. (2020). Entre o bélico e o diplomático: transicionar a ciência como possibilidade de humanizar a educação ambiental. *Revista Sergipana de Educação ambiental*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.47401/revisea.v7iEspecial.14387>
- Pereira, G. (2010). Discursos educativos e conhecimentos para uma educação sexual emancipatória intencional. *Revista Linhas*, 11, 53-67. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2016>
- Pereira, M. (2008). Morel e a questão da degenerescência. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.* 11(3), 490-496. <https://doi.org/10.1590/S1415-47142008000300012>
- Pinel, W., & Reses, E. (2021). O crescimento do discurso religioso ultraconservador e sua influência nas políticas de educação no Brasil. *Interfaces da Educação*, 12(34), 78-92. <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.4362>
- Preciado, P. (2018). *Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmaco-pornográfica*. n1 edições.
- Rocha, P., Rivero, V., & Marin, Y. (2024). Conceitos sobre pornografia e consentimento, o que isso tem a ver com ensinar biologia? *Revista latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora*, 3(n. especial), 36-54. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13357710>
- Rosa, N., & Pinheiro, M. (2026). O desenvolvimento profissional docente em educação sexual no ensino de biologia: Revisão de literatura sobre práticas colaborativas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.51891/rease.v12i1.23708>
- Santos, I., & Pagan, A. (2025). Corporeidade e afetividade na educação científica: perspectivas socioambientais e para o ensino de biologia. *Actio: Docência em Ciências*, 10(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v10n2.19580>
- Santos, S., Coss, I., & Martins, M. (2022). Educação em biologia e o corpo humano em alianças com produções artísticas: aberturas, tensões e criações. Em *(Re)Existir, (Re)Inventar, Pesquisar: entrelaçamentos de corpos gêneros e sexualidades* (p. 274-293). Editora da FURG.
- Santos, S., Martins, M. (2020). Entre encontros e ensino de biologia e gêneros e sexualidades: sopros e insurgências de uma biologia menor. *REnBio*, 13(1), 141-152. <https://doi.org/10.46667/renbio.v13i1.314>
- Schwan, G., Dos Santos, R., & Maciel, M. (2021). Abordagens CTS e o HIV-AIDS em livros didáticos de ciências: diferentes olhares para o desenvolvimento curricular. *Revista Valore*, 6(Edição especial), 809-821. <https://doi.org/10.22408/rev602021941809-821>

- Silva, M., Scarpa, D., & Munford, D. (2025). Cotidiano escolar e justiça social no ensino de ciências por investigação: Práticas, interações e agência epistêmica. *Cadernos CIMEAC*, 15(1), 148-178. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v15i1.8532>
- Silva, P., & Messeder, J. (2022). Articulações sobre o ensino de infecções sexualmente transmissíveis (IST) na sala de aula invertida. *Recima* 21, 3(6), 1-16. <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i6.1447>
- Silva, R. (2018). Diversidade e liberdade sexual: Defensoria pública, movimentos sociais e a PrEP no SUS. *Serviço social e sociedade*, 132, 346-361. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.145>
- Sousa, F. (2021). Resistir para existir: aportes freireanos para uma educação sexual transgressora e emancipadora. *Práxis Educativa*, 16, 1-18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16462.013>
- Souza, E., Rocha, E., & Silva, E. (2024). Preconceito? Homofobia? Presente! Educação sexual? Faltou, professor/a. *Interação interdisciplinar*, 5, 41-62. <https://doi.org/10.35685/revintera.v5i2.3680>
- Souza, N. (2013). Que corpo a escola produz? Em *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar* (p. 17-18). Editora da FURG.
- Taquette, S., Rodrigues, A., Bortolotti, L. (2015). Infecção pelo HIV em adolescentes do sexo feminino: um estudo qualitativo. *Revista panamericana de salud pública*, 37(4), 324-329. <https://www.scielo.org/pdf/rpsp/2015.v37n4-5/324-329/pt>
- Vaggione, J. (2020). The conservative uses of law: the catholic mobilization against gender ideology. *Social Compass*, 67(2), 252-266. <https://doi.org/10.1177/0037768620907561>
- Valencia, J., & Marin, Y. (2022). Reflexiones desde las clases de biología en torno al consumo de la pornografía como un presunto educador sexual. *Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática*, 2(2), 112-127. <https://doi.org/10.20873/riecim.v2i2.14801>
- Vieira, M., Schmitt, M., & Tavares, B. (2024). A parte que falta: Clitóris e sua (sub)representação na ciência e na educação. *Investigações em Ensino de Ciências*, 29(2), 365-393. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2024v29n2p365>
- Yared, Y., Melo, S., & Vieira, R. (2020). A importância do pensamento crítico em inovações curriculares: Interface com a educação sexual emancipatória. *Educação*, 45, 1-29. <https://doi.org/10.5902/1984644433096>
- Zancan, N. (2026). *Uma realidade esquecida: o aborto nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* [Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/272640?show=full>