

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**Pedro Brígido Corrêa**

**EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE**  
**ENSINO MÉDIO: a percepção de profissionais da educação**

**Taubaté – SP**

**2024**

**Pedro Brígido Corrêa**

**EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO**

**MÉDIO: a percepção de profissionais da educação**

**SEX EDUCATION IN A PUBLIC HIGH SCHOOL: the perception of  
education professionals**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano

Linha Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa Maria Andrade Brisola.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

**Taubaté – SP**

**2024**

**Pedro Brígido Corrêa**  
**EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO:**  
**a percepção de profissionais da educação**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano  
Linha Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano


Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa Maria Andrade Brisola.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

**Data:** 28/03/2024

**Resultado:** aprovado

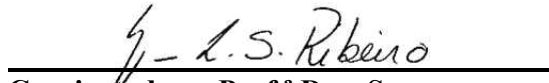
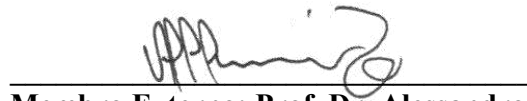
**BANCA EXAMINADORA**



**Presidente: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa Maria de Andrade Brisola – Universidade de Taubaté**



**Membro Interno: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rachel Duarte Abdala – Universidade de Taubaté**

  
**Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro – Universidade de Taubaté**  
**Membro Externo: Prof. Dr. Alessandro Messias Moreira - Grupo Educacional UNIS**

**Taubaté – SP**  
**2024**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

C824e Corrêa, Pedro Brígido  
Educação sexual em uma escola pública de Ensino Médio: a percepção de profissionais da Educação / Pedro Brígido Corrêa. – 2024. 173 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.  
Orientação: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.  
Coorientação: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Departamento Ciências Sociais e Letras.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Desenvolvimento Humano. 3. Educação Sexual. 4. Ensino Médio. 5. Políticas Educacionais. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano. II. Título.

CDD – 370

Dedico para aqueles e aquelas que não estão mais entre nós, especialmente a meu pai Domingos dos Santos Corrêa, falecido em novembro de 2016, a minha segunda mãe Maria Luiza Aparecida Américo (Bioá), falecida em junho de 2022, e aos educadores e educadoras que semearam suas esperanças em nossas futuras gerações.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às minhas queridas orientadoras, Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa Maria Andrade Brisola e Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, ou como as chamo, Deusas, Lindas e Maravilhosas, que foram não apenas educadoras, me ensinando para além desta pesquisa, como também contribuíram para a construção da minha identidade e da minha formação profissional. Sem elas não conseguiria desenvolver esse trabalho com um olhar crítico sob a realidade.

Ao Programa de Pós-Graduação da UNITAU, que permitiu uma vivência única com os professores que contribuíram com este trabalho, especialmente à Prof.<sup>a</sup> Rachel Abdala e ao Prof. André Luiz da Silva, que fizeram parte deste processo de acolhimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, por isso, agradeço pelo apoio fornecido ao longo deste trabalho.

À minha família, Meg, André, Matheus Leticia e Domingos, que me ensinaram o valor da Educação, da honestidade e do apoio familiar.

Ao meu pitoquinho, Gabriel Salzer, que entendeu e me apoiou durante este percurso com frases de incentivo e de motivação.

À Maria, Deus, meus guias e mentores espirituais, aos senhores e senhoras orixás, em especial, as queridas mães Oya (Iansã) e Oxum (Osun), que me possibilitaram realizar este trabalho.

Às minhas colegas, confidentes e amigas de desespero Aline Cirimbelli e Mariana Cicchi que partilharam comigo todo esse processo do mestrado desde o primeiro dia de aula e hoje carrego em meu coração.

Aos participantes desta pesquisa, os meus agradecimentos especiais, pois compartilharam as suas histórias, anseios e sentimentos, o que me serviu como inspiração tanto pessoal quanto profissional para construção de minha identidade.

“[...] a educação não é outra coisa senão uma  
contínua reconstrução da experiência”.  
(Larroyo, 1970, p. 724-725)

## RESUMO

A educação sexual integra o ambiente de sala de aula revelando possíveis violências, discriminações e tabus enraizados nas escolas. Em decorrência disso, o educador e a equipe pedagógica passam a ter responsabilidades significativas na formação de crianças e jovens. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou compreender a percepção dos profissionais da educação de uma unidade da rede pública do Ensino Médio de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e do Litoral Norte sobre a educação sexual e os instrumentos normativos que permitem sua implementação em sala de aula. Especificamente, busca-se conhecer as propostas da unidade escolar para a educação sexual, entender como os educadores compreendem esse tema e identificar a percepção deles acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores para a implementação da educação sexual no ambiente escolar. Metodologicamente, a pesquisa consolidou-se pela abordagem qualitativa, com uso da História Oral, de natureza aplicada. O instrumento utilizado foi a entrevista guiada por um roteiro com quatro profissionais da educação, respectivamente, dois docentes, um coordenador pedagógico e um diretor de uma escola do ensino médio da rede pública. A análise das narrativas deu-se por meio da técnica da triangulação que consiste na articulação entre o contexto, as narrativas e os estudos das temáticas que emergem na análise. Como resultados encontramos percepções que divergem da abordagem tradicional da educação sexual, ou seja, a abordagem biologicista. Contudo, em todas as narrativas analisadas constatou-se a dificuldade na indicação de meios legais que amparem a implementação do tema em sala de aula, expondo a sensação de insegurança dos participantes em desenvolverem a temática, em especial devido à grande influência das agendas neoconservadoras que aprofundam as dificuldades da abordagem da educação sexual dentro da sala de aula e nos núcleos familiares, conseqüentemente, na comunidade local, tornando-se essas figuras, ao mesmo tempo que elementos de receio aos participantes, como também de principal preocupação e necessidade de desenvolvimento da temática com estes atores. Sendo, na contramão, a figura dos alunos e da gestão escolar como os indicadores fundamentais de superação e facilitação para a abordagem em resposta aos obstáculos gerados pelos aspectos dificultadores que o conservadorismo e as narrativas religiosas sedimentaram na relação Escola-Professor-Aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular; Desenvolvimento Humano; Educação Sexual; Ensino Médio; Políticas Educacionais.



# ABSTRACT

Sex education integrates the classroom environment, revealing possible violence, discrimination and taboos rooted in schools. As a result, educators and teaching staff have significant responsibilities in the education of children and young people. With this in mind, this study sought to understand the perception of education professionals at a public high school in a municipality in the Vale do Paraíba and Litoral Norte Metropolitan Region about sex education and the normative instruments that allow it to be implemented in the classroom. Specifically, the aim is to find out about the school's proposals for sex education, understand how educators understand this topic and identify their perception of the aspects that facilitate and hinder the implementation of sex education in the school environment. Methodologically, the research was based on a qualitative approach, using oral history of an applied nature. The instrument used was an interview guided by a script with four education professionals, respectively two teachers, a pedagogical coordinator and a principal of a public high school. The narratives were analyzed using the triangulation technique, which consists of the articulation between the context, the narratives and the scholars of the themes that emerge in the analysis. As a result, we found perceptions that diverge from the traditional approach to sex education, i.e. the biologicist approach. However, in all the narratives analyzed, there was difficulty in indicating legal means to support the implementation of the theme in the classroom, exposing the participants' sense of insecurity in developing the theme, especially due to the great influence of neoconservative agendas that deepen the difficulties of approaching sex education in the classroom and in family nuclei, and consequently in the local community, making these figures both elements of fear for the participants, as well as the main concern and need to develop the theme with these actors. On the other hand, the figure of the students and the school management were the fundamental indicators of overcoming and facilitating the approach in response to the obstacles generated by conservatism and religious narratives in the school-teacher-student relationship.

**KEY-WORDS:** Common National Curricular Base; Educational Policies; High School; Human Development; Sexual Education.

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

<b>ATPC</b>		Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>BDTD</b>	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>		Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>		Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEP-UNITAU</b>		Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
<b>CF/88</b>		Constituição da República Federativa do Brasil em 5 de outubro de 1988
<b>CIEP</b>		Centros Integrados de Educação Pública
<b>COVID-19</b>		<i>Coronavirus Disease 2019</i> (doença por coronavírus 2019, em tradução livre)
<b>HIV</b>		<i>Human Immunodeficiency Virus</i> (Vírus da Imunodeficiência Humana)
<b>IBGE</b>	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IST</b>		Infecção Sexualmente Transmissível
<b>LDB</b>	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGBTQIA+</b>		Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti Transexual e Transgênero, Queer, Intersexo, assexual, mais
<b>MEC</b>		Ministério da Educação e Cultura
<b>PCN</b>	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PeNSE</b>		Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
<b>PNE</b>	–	Plano Nacional de Educação
<b>TCLE</b>	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadros 1</b> - Dados Gerais dos Participantes .....	<b>73</b>
<b>Quadros 2</b> - Formação profissional .....	<b>76</b>
<b>Quadros 3</b> - Comparativo acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores para implementação da educação sexual .....	<b>130</b>
<b>Quadros 4</b> - Temas indicados pelos participantes para serem abordados. ....	<b>139</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** - NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO - BRASIL 2023 ..... **75**

**Gráfico 2** - Percentual de escolares de 13 a 17 anos que tiveram relação sexual alguma vez, com indicação do intervalo de confiança de 95%, por grupos de idade, segundo o sexo e a dependência administrativa da escola - Brasil - 2019..... **125**

**Gráfico 3** - Percentual de escolares de 13 a 17 anos, dentre os que já tiveram relações sexuais, em que um dos parceiros usou camisinha na primeira relação sexual e na última relação sexual, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo os grupos de idade – Brasil - 2019..... **126**

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Problema .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Objetivos .....</b>	<b>21</b>
1.2.1 Objetivo Geral .....	21
1.2.2 Objetivos Específicos .....	21
<b>1.3 Delimitação Do Estudo .....</b>	<b>21</b>
<b>1.4 Relevância do Estudo .....</b>	<b>23</b>
<b>1.5 Organização do Trabalho .....</b>	<b>27</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Um breve relato da trajetória da Educação Brasileira Pedro, bom esforço epistemológico, mas poderia ter focado mais na articulação com o tema da pesquisa .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 A importância da educação sexual durante a formação escolar .....</b>	<b>48</b>
<b>2.3 Instrumentos normativos de amparo à educação sexual .....</b>	<b>53</b>
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1. Tipo de Pesquisa .....</b>	<b>62</b>
<b>3.2. Participantes .....</b>	<b>63</b>
<b>3.3. Instrumentos de Coleta de Dados .....</b>	<b>64</b>
<b>3.4. Procedimentos para Coleta de Dados .....</b>	<b>65</b>
<b>3.5. Procedimentos para Análise de Dados .....</b>	<b>69</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 Perfil dos participantes da pesquisa .....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Percepção sobre educação sexual: um olhar conceitual e legal sobre o tema .....</b>	<b>87</b>
<b>4.3 As abordagens em educação sexual no cotidiano escolar .....</b>	<b>104</b>
<b>4.4 A educação sexual para além da sala de aula: as percepções sobre família, alunos e o(a) educador(a) .....</b>	<b>110</b>
<b>4.5 A Escola e a educação sexual: uma relação pela ótica dos participantes ..</b>	<b>122</b>

4.6 Direcionar, Coordenar e Educar: o papel da gestão escolar frente a educação sexual.....	141
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO D - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO.....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ.....</b>	<b>173</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Para contextualizar o interesse pelo tema desta pesquisa, é necessário inicialmente abordar um pouco sobre minha trajetória até o momento atual. Como indivíduo em constante busca de conhecimento, as dúvidas sempre serviram como impulso para minhas ações.

Ao longo da vida, percebi a escola como um ambiente de renovação, repleto de oportunidades para reflexão e autodesenvolvimento, especialmente no que diz respeito à construção da minha identidade pessoal e aspirações futuras. Essa percepção não se limita apenas à novidade do ambiente escolar, mas também estava ligada às experiências de insegurança, medo e discriminação enfrentadas em outros contextos.

Conforme amadureci e prossegui em minha jornada, pude explorar mais sobre minha própria identidade e compreender melhor quem eu estava me tornando. Reconheci-me como homem cisgênero e homossexual, enfrentando, conseqüentemente, situações de discriminação tanto dentro quanto fora de casa. No entanto, encontrei na escola não apenas um espaço de liberdade e individualidade, mas também de experiências violentas.

Ao transitar da rede privada para a pública ao longo de minha formação no ensino fundamental e médio, tive a oportunidade de interagir com profissionais e colegas de diferentes origens, valores e trajetórias. Em alguns momentos, fui acolhido; em outros, enfrentei discriminação. Contudo, foi na educação que encontrei uma plataforma para aprender, ensinar e, sobretudo, para reavaliar e dar um novo significado às minhas experiências.

Em 2012, no meu último ano do ensino fundamental, com cerca de 13 anos de idade, vivenciei a transição de ciclos, deixando a infância para adentrar na adolescência. Foi nesse período que despertou em mim um grande interesse pela educação sexual, pois durante uma atividade realizada na disciplina de Matemática, a professora, à época responsável pela disciplina, propôs à turma o seguinte trabalho: “Quanto custa ter um bebê?”.

Essa abordagem enfática nos conduziu a traçar os custos e estatísticas relacionados aos produtos e serviços necessários durante a gestação e os primeiros dois anos de vida de um recém-nascido. A atividade em si foi reveladora para mim naquele momento, pois aos 13 anos

não tinha ideia de como seria conceber uma criança e muito menos compreendia a realidade subjacente a essa questão. Surgiu então uma inquietação que perdura até os dias atuais.

Em 2015, próximo ao término do ensino médio e prestes a iniciar uma nova jornada no ensino superior, vi-me compelido a revelar que sou homossexual de forma involuntária devido ao bullying e discriminação que sofri. Diante do desamparo por parte dos profissionais da instituição em que estudava, surgiu em mim uma nova inquietação: questionava-me sobre a preparação dos professores para lidar com alunos como eu. No entanto, o que retirei desse episódio não foi uma resposta imediata, mas, sim a motivação para esta pesquisa.

Em 2017, ao ingressar no ensino superior para cursar Direito, tive a oportunidade de conhecer diferentes abordagens educacionais e o vasto campo das ciências jurídicas. No entanto, a inquietação persistia e decidi aprofundar meus conhecimentos sobre diversidade, especialmente no que diz respeito à sexualidade. Durante essa busca, deparei-me com os trabalhos de Guacira Lopes Louro (2000), com destaque para o livro “O Corpo educado: Pedagogias da sexualidade”.

A partir desse contato, minha inquietação começou a se consolidar, ampliei minha exploração e adentrei nos estudos sobre educação sexual, uma área do conhecimento bastante pesquisada. No entanto, ao encontrar uma considerável quantidade de trabalhos (artigos, teses, livros), percebi uma lacuna: apesar da disponibilidade de materiais, persistia a dúvida sobre a efetiva abordagem do tema em sala de aula e como isso estava sendo realizado.

A partir desse contato, minha inquietação começou a se consolidar, ampliei minha exploração e, com isso, adentrei nos estudos sobre a educação sexual, uma área do conhecimento amplamente investigada. No entanto, ao deparar-me com uma considerável quantidade de trabalhos (artigos, teses, livros), notei uma lacuna: apesar da disponibilidade de materiais, persistia a dúvida sobre a efetiva abordagem do tema em sala de aula e como isso estava sendo realizado.

Surgiu então o questionamento sobre a subutilização desses recursos: "Se há tantos trabalhos disponíveis, por que o tema não é amplamente desenvolvido em sala de aula? E, quando é, de que maneira ocorre?"



Carregando essas inquietações, no final da graduação, durante a elaboração da minha monografia de conclusão de curso, tive acesso às pesquisas desenvolvidas por Mary Neide Figueiró (2018) e ao ler o livro “Educação sexual: saberes essenciais para quem educa”, as últimas peças do quebra-cabeça da minha inquietação juvenil passaram a se encaixar.

Finalmente, compreendi que a educação sexual seria o caminho para solucionar esse anseio. Diante desse contexto de reflexão e descoberta, tornou-se ainda mais evidente a importância de investigar como a educação sexual é abordada na prática educacional e quais são os desafios enfrentados pelos educadores nesse processo

Contudo, abordar o tema da educação sexual representa um grande desafio, pois é necessário contextualizar, discutir e ensinar gradualmente até que o ambiente esteja preparado para a exposição adequada do assunto. Segundo Figueiró (2018), a educação sexual abrange todas as atividades de ensino-aprendizagem relacionadas à sexualidade humana, desde informações básicas até conhecimento e/ou discussões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual.

Por sua vez, Werebe (1981, apud Figueiró, 2018) ressalta que a educação sexual possui um caráter híbrido, ora informal, por se tratar de um processo global, não intencional, que compreende toda a ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual; e, em outros momentos, será formal, ou seja, deliberada, institucionalizada e corresponderá ao processo pedagógico realizado dentro ou fora da escola de maneira sistematizada.

No entanto, é visível, não apenas em sala de aula, mas em outros espaços de convivência, porém, as dificuldades enfrentadas pelos educadores ao abordar o tema, especificamente em sala de aula, são ainda maiores, pois a educação sexual nem sempre é bem recebida pelo corpo docente, muito menos pelas famílias dos estudantes, devido à errônea percepção de que a temática propõe "ensinar" práticas sexuais às crianças e adolescentes, sendo muitas vezes considerada um desvio da moral e dos bons costumes.

Essa situação se agrava no contexto do ensino médio, etapa crucial na formação dos indivíduos, onde mudanças profundas, tanto biológicas quanto sociais e culturais, são experienciadas. Nesse sentido, os atores e o ambiente escolar contribuem significativamente

para a formação educacional e pessoal dos alunos. Portanto, um educador que leciona nessa etapa possui uma grande responsabilidade sobre como abordar o conteúdo em sala de aula.

Diante desse panorama, torna-se fundamental analisar as competências e habilidades indicadas nos instrumentos normativos que regem a educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE), para compreender como a educação sexual vem sendo abordada nos currículos escolares e na formação dos professores.

Embora seja importante incluir a educação sexual na escola, sobretudo no ensino médio, visto que é neste período de desenvolvimento que os adolescentes estão em seu processo de descobrimento de suas sexualidades, desejos e sentimentos, ao mesmo tempo em que a sociedade, de modo geral, inibe o acesso a tal discussão. Neste sentido, reconhecemos que trabalhar com o tema não é uma tarefa fácil para os educadores, devido às diversas dificuldades enfrentadas, que vão desde a falta de capacitação técnica até a resistência por parte de toda a estrutura educacional e da sociedade.

Diante desse contexto, no qual o papel do professor e da escola é crucial para abordar o tema, entendemos pela necessidade de compreendermos a percepção dos profissionais da educação sobre a educação sexual e os instrumentos normativos que permitem sua implementação em sala de aula. Especificamente, buscando-se conhecer as propostas da unidade escolar para a educação sexual, entender como os educadores compreendem esse tema e identificar a percepção deles acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores para a implementação da educação sexual no ambiente escolar.

Para tanto, a pesquisa foi conduzida em uma escola pública de Ensino Médio situada em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e do Litoral Norte, envolvendo quatro participantes: uma professora de História, uma professora de Biologia, o coordenador pedagógico e o diretor da instituição escolar. O método utilizado foi a História Oral, no qual foram realizadas entrevistas guiadas por um roteiro (Ribeiro, 2021). Para a análise das narrativas, adotou-se a técnica da triangulação de métodos, que consiste na integração entre o contexto, as narrativas e os especialistas das temáticas que emergiram na análise, conforme aponta Marcondes e Brisola (2014).

Em síntese, os desafios enfrentados na abordagem da educação sexual na sala de aula evidenciam a necessidade premente de pesquisas como esta, que buscam compreender as percepções e os obstáculos enfrentados pelos educadores. Ao finalizar esta investigação, reforçamos a importância de continuarmos a promover estudos que contribuam para uma abordagem mais eficaz e inclusiva da educação sexual no ambiente escolar, através do entendimento das dinâmicas e das percepções dos atores envolvidos, passando, com isso, a promover mudanças significativas que beneficiem não apenas os estudantes, mas toda a sociedade. Dessa forma, reiteramos o compromisso com a produção de conhecimento que possa subsidiar políticas e práticas educacionais mais conscientes, responsáveis e alinhadas com as necessidades e realidades dos jovens em formação.

## **1.1 Problema**

Segundo Figueiró (2018), na atualidade, cursos de graduação relacionados à saúde e à educação, em sua ampla maioria, reconhecem a necessidade de diálogo sobre temas como a sexualidade durante o processo de formação.

Contudo, tanto Figueiró quanto Matos (2021), apontam que, apesar dos avanços acerca da temática, normalmente a abordagem sobre a sexualidade ocorre por meio de uma única disciplina, com baixa carga horária e, geralmente, não supri todas as questões como, por exemplo: a homossexualidade, identidade de gênero, desejos, autoerotismo, aborto, sexo antes do casamento, dentre outras relacionadas à sexualidade humana.

Neste sentido, os estudos realizados por Matthe (2019) e as análises de Matos (2021), apontam sobre a necessidade de compreendermos que, mesmo havendo interesse de alguns educadores em dialogar sobre as relações assimétricas no cotidiano da sociedade, muitos ainda legitimam mecanismos que discriminam e distanciam a efetivação da educação sexual no âmbito escolar, o que evidencia o sensu limitante de conceber a educação sexual como conhecimento e prática restrita a um viés biológico.

Todavia, é necessário retomar que esse olhar para educação sexual sob um viés biológico tem sua origem, em grande parte, decorrente do processo de inclusão da educação sexual nas escolas brasileiras na década de 1980, período este marcado pela necessidade de

conter a epidemia do HIV/AIDS, que desencadeou o desenvolvimento de diversas pesquisas a respeito do comportamento sexual, atrelando as intervenções em educação sexual à promoção e prevenção da saúde (Soares, Monteiro, 2019; Matos, 2021).

Considerando o cenário acima, Silva, Brancaloni e Oliveira (2019) apontam em sua pesquisa sobre as concepções de professores sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, afirmando que, desde antes da década de 1990, os trabalhos, estudos e pesquisas educacionais sobre gênero e sexualidades, eram abordadas parcamente tanto nas escolas quanto nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação de professores em geral. De acordo com os autores, essa questão se dá devido a aspectos referentes ao preconceito ou a preocupação sobre o cenário dentro das políticas educacionais brasileiras.

Brol e Martelli (2018) apontam sobre a grande probabilidade de que o processo de formação de educadores sobre a educação sexual ter sido moldado sob uma ótica não emancipatória acrítica e sem possibilidades reflexivas. Diante desse cenário, evidencia-se que diversos profissionais se sintam despreparados para abordar tal temática com confiança no ambiente escolar.

Neste sentido, Matthke (2019) aponta o cenário em que a educação sexual se encontra no ambiente escolar e as dificuldades dos docentes em dialogarem e abordarem temáticas como homofobia e sexismo nas escolas sobretudo na rede privada de ensino.

Em complemento a essa discussão, Brol e Martelli (2018) apoiados nas discussões e Louro (2000), apresentam uma realidade decorrente desta falta de preparo, aprofundamento e/ou domínio das temáticas, o que resulta em abordagens, por vezes, evitadas de preconceitos e normas. Logo, contribuindo para o alerta acerca da ausência de abordagens como educação sexual na formação inicial e continuada que levam os docentes a evitarem ou entrarem em contato com as temáticas a ela correlacionadas e, se as levam, fazem de forma superficial, deixando seus educandos à mingua, sem esclarecimentos e um aprofundamento sobre assunto.

Assim, por mais que atualmente, a educação sexual nas escolas possa ser vista como um instrumento na formação dos educandos, com sua inserção nos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Escolares, desenvolvendo a temática, explicando suas possibilidades e efeitos na vida dos educandos e dos educadores, tendo vista haver um

pequeno espaço na formação inicial e continuada que leve os docentes a evitar ou entrar em contato com a temática segundo as propostas nos documentos normativos educacionais, como a BNCC, PNE, PCN, etc.

Neste sentido, pergunta-se: como é a abordagem da educação sexual no ambiente escolar e quais ações são desenvolvidas tendo em vista suas bases legais e fundamentos na formação/capacitação do corpo pedagógico? Como docentes, coordenadores pedagógicos e diretores compreendem tais questões no ambiente escolar?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Compreender a percepção dos profissionais da educação de uma unidade pública do Ensino Médio de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e Litoral Norte sobre a educação sexual e os instrumentos normativos que permitem sua implementação em sala de aula.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Conhecer as propostas da unidade escolar para a educação sexual;
- Conhecer como os profissionais da educação compreendem a educação sexual;
- Identificar a percepção dos profissionais da educação acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores para implementação da educação sexual no ambiente escolar.

## **1.3 Delimitação Do Estudo**

Para compreendermos o processo de desenvolvimento da educação sexual enquanto instrumento pedagógico precisamos analisar a percepção da equipe educacional nas instituições de ensino sobre como visualizam, entendem e desenvolvem a temática.

Para tal, realizamos a pesquisa em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, cuja população no CENSO-2022 corresponde a 165.428 habitantes, destacando-se por possuir um cenário educacional cuja taxa de escolarização, dos 6 a 14 anos de idade é de 98,2%, possuindo 20.091 matriculados no ensino fundamental e 5.784 matriculados no ensino médio de acordo com o levantamento do ano de 2021 do Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ibge, 2022).

Ademais, de acordo com a mesma base de dados, estima-se que o município possui cerca de 1.242 docentes no ensino fundamental e 538 docentes no ensino médio, com cerca de 86 estabelecimentos de ensino fundamental e 30 estabelecimentos de ensino médio, o que indica a possibilidade de um vasto acervo de dados para análise sobre a existência de propostas das unidades escolares acerca da educação sexual, assim como de identificadores dos aspectos facilitadores e dificultadores sobre sua implementação. (Ibge, 2022).

Vale pontuar que a unidade escolar participante desta pesquisa é vinculada à Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, o que nos possibilita analisar que os cargos técnicos administrativos, como: coordenação, supervisão, gestor escolar e professor coordenador pedagógico, podem ser provenientes tanto de concursos públicos, em especial os cargos de gestor/diretor escolar, quanto de cargos comissionados ou de confiança. O que a depender do cenário pode ser positivo, quando analisamos a continuidade e estabilidade dos profissionais envolvidos na gestão escolar da unidade de ensino, mas por outro lado, pode ser considerado um fator de pouca autonomia, principalmente a depender a proposta de inserção de temáticas como a educação sexual que pouco são fomentadas nas formações de docentes.

Neste sentido, a presença de uma Diretoria Regional de Ensino subordinada ao Estado de São Paulo indica que o Currículo Paulista, como um dos instrumentos normativos de ensino, estará presente no cenário da unidade escolar participante da pesquisa, assim como a Base Nacional Comum Curricular, podendo interferir e afetar a produtividade e a prática do profissional dos professores e gestores escolares e, conseqüentemente, suas percepções sobre a educação sexual.

Deste modo, ao propor e pensar o tema central desta pesquisa, acreditamos que quanto mais os estudos puderem apontar e demonstrar a consciência que o professor tem de seu trabalho e de seu papel enquanto profissional e ser social; e a relação destes, com o processo

de desenvolvimento psicossocial de seus alunos, estabelecendo os aspectos que são determinantes para o desenvolvimento da educação sexual dentro do ambiente escolar, maior poderá ser a sua contribuição para formação social e política da comunidade onde atuam, podendo, auxiliar a sociedade do município na transformação da realidade, de sua condição de vida e constituição de seus direitos de forma efetiva.

#### **1.4 Relevância do Estudo**

Nesse momento, já existe uma educação sexual acontecendo na leitura destes parágrafos, pois sua materialização não se prende apenas ao ambiente formal da pesquisa ou do seu exercício na sala de aula, mas, também, no dia a dia da vida em sociedade. Isso se dá, porque a educação sexual constitui-se de um caráter híbrido, ou seja, ela se apresenta como formal e informal, em outras palavras, temos dois tipos de educação sexual acontecendo durante nossa vida.

De acordo com Figueiró (2018), citando Werebe em seus estudos, a educação sexual constitui-se como ora informal – um processo global, não intencional, que compreende toda a ação exercida sobre o indivíduo no seu dia a dia, tanto no momento do seu nascimento, quanto no findar da sua vida, repercutindo direta ou indireta sobre sua vida sexual – e como ora a educação sexual formal – um processo deliberado e institucionalizado, com o escopo sistemático de conduzir os processos de formações, estando-o dentro ou fora da escola.

O que se percebe é que o foco desta pesquisa se atém, mais precisamente, ao cenário da educação sexual formal, desenvolvida e pensada para o fazer dentro do processo de aprendizagem. Portanto, direcionando-se a atuação dos docentes e da equipe pedagógica, assim como sobre as propostas da instituição para a implementação da educação sexual no ensino médio, conforme BNCC.

Entretanto, por estarmos diante de uma temática que se nutre da interdisciplinaridade e sofre estigma por parte dos educadores, expõe-se a necessidade de maiores investigações para o desenvolvimento de sua implementação para além de uma abordagem biológica-higienista.

Neste sentido, o conhecimento sobre as propostas da unidade escolar, identificando os fatores que contribuem ou repelem a implementação da educação sexual dentro dela, atrelada

ao conhecimento e análise dos fundamentos e respaldos normativos que assegurem melhores proteções para um educador desenvolver a temática no seu espaço de ensino, possibilitará a contribuição para o fomento de uma proposta de educação sexual emancipatória, fundamentada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, que enfatize a necessidade de revelar a realidade opressora nas relações sociais através de uma ação pedagógica que contemple um caráter crítico e dialógico, sendo capaz de fornecer mecanismos para que os participantes reconheçam as desigualdades e sejam agentes transformadores de suas próprias realidades (Lourenço, 2019).

Deste pensamento, falar sobre a educação sexual no ambiente escolar para muitos educadores ainda pode se constituir em algo “novo”, apresentando um discurso com certo tom de estranheza que mais se liga ao tratamento de “algo” exótico, muito pela ausência de sua abordagem no conteúdo programático da formação do ensino superior ou pela escassez de programas e iniciativas de formação continuada sobre o assunto.

No entanto, a educação sexual, como desenvolvido anteriormente, não é uma temática nova, ela está inserida no dia a dia de todo ser humano, isto é, ela tem início desde o nascimento e acompanha o indivíduo até o fim de sua vida, influenciada pela família, amigos, comunidades, afetos, grupos sociais, por meio da aquisição e recusa de valores e normas sexuais. (Ribeiro, 2005).

Todavia, dentro desta “estranheza” o que também é apontado como algo recente, segundo Carrara e Russo (2002), bem como Reis e Ribeiro (2004), são os estudos e pesquisas científicas sobre a educação sexual, acreditando que suas bases dentro do ambiente acadêmico passou a existir há pelo menos duas décadas, o que demonstra mais um equívoco por parte dos educadores, pois, diversos trabalhos e materiais apontam que no Brasil, por volta do final do século XIX e no começo do século XX, inúmeros educadores, profissionais da área da saúde e religiosos dedicaram-se aos estudos, pesquisas e a divulgação de trabalhos sobre sexualidade, sexologia e a própria educação sexual.

Neste sentido, Guacira Lopes Louro (2000) vai ao encontro dessa discussão com o desenvolvimento historiográfico da própria educação sexual, pois aponta que as transformações sociais vivenciadas ao longo do tempo construíam novas formas de relacionamento e estilos de vida, e isso já se mostrava nos anos 60 do século XX, tidas como



profundas e perturbadoras. Naquele contexto, esperava-se que, segundo a autora, se acelerariam nas décadas seguintes, passando a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados quase que imutáveis, trans históricos e universais, ou seja, os sistemas de ensino.

Louro (2000, p. 5) reforça alguns episódios das últimas décadas que remetem às transformações sociais que gerariam reflexos na forma de se proceder com o estudo sobre educação sexual. Segundo a autora:

As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de "realidade"; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer. Jornais e revistas informam, agora, que um jovem casal decidiu congelar o embrião que havia gerado, no intuito de adiar o nascimento de seu filho para um momento em que disponha de melhores condições para criá-lo; contam que mulheres estão dispostas a abrigar o sêmen congelado de um artista famoso já morto; revelam a batalha judicial de indivíduos que, submetidos a um conjunto complexo de intervenções médicas e psicológicas, reclamam uma identidade civil feminina para completar o processo de transexualidade que empreenderam. Conectados pela Internet, sujeitos estabelecem relações amorosas que desprezam dimensões de espaço, de tempo, de gênero, de sexualidade e estabelecem jogos de identidade múltipla nos quais o anonimato e a troca de identidade são frequentemente utilizados. Embaladas pela ameaça da AIDS e pelas possibilidades cibernéticas, práticas sexuais virtuais substituem ou complementam as práticas face-a-face. Por outro lado, adolescentes experimentam, mais cedo, a maternidade e a paternidade; uniões afetivas e sexuais estáveis entre sujeitos do mesmo sexo se tornam crescentemente visíveis e rotineiras; arranjos familiares se multiplicam e se modificam.

Nesse escopo, percebemos nos registros historiográficos da educação sexual, marcava-se em sua natureza a expansão da discussão institucional e acadêmica sobre como, onde e quando abordar essas transformações sociais, pois elas estavam ocorrendo e necessitavam de maiores estudos, principalmente, possibilitando sua abordagem em sala de aula como forma de suprir tanto as curiosidades dos educandos, quanto às demandas que passavam a surgir dessas novas relações sociais. (Gagliotto, 2009).

Entretanto, o que chegou aos ambientes de aprendizagem foi uma linha de atuação da educação sexual conhecida como biológica ou higienista ou médica, isto é, uma abordagem que enfatiza, exclusivamente, uma educação focada na promoção da saúde reprodutiva, com

destaque a prevenção das IST e da gravidez na adolescência, juntamente com o planejamento familiar e o controle da natalidade. (Furlani, 2005; 2011)

Assim, expõem-se, com isso, uma proposta de educação sexual cuja atuação do docente e do corpo pedagógico encontra-se limitada, devendo, somente, ater-se aos aspectos da fisiologia e da anatomia dos corpos humanos, omitindo a possíveis problematizações críticas sobre questões culturais, sociais, psíquicas e econômicas que são inerentes a qualquer iniciativa que têm o objetivo de questionar o papel social do gênero, assim como combater atitudes machistas, sexistas e homo transfóbicas. (Ribeiro, 2019).

Nessa direção, desenvolver a aplicação da educação sexual dentro dos ambientes escolares ainda carece de políticas e programas na área da educação, assim como na área da saúde que levem em consideração a sexualidade como parte do desenvolvimento humano, em especial quando essas ações são direcionadas para jovens cujo momento de vida a qual estão inseridos exige um aporte de acompanhamento para auxiliar em seu processo de formação humana.

Fazendo-se necessário desenvolver conceitos e temáticas sobre relações afetivas, sentimentos, emoções, desejos, intimidades, limites, respeito e pluralidade. Porém, as intervenções de saúde sexual e reprodutiva ou as abordagens orientadas na BNCC acabam retomando o certo caráter biológico-higienista da educação sexual, comprometendo inclusive sua aplicação de forma efetiva. (Brasil, 2018)

Diante do exposto, em nosso entendimento, o tema tem relevância e deve ser motivo de estudo aprofundado, pois ao entendermos as concepções atribuídas pelos docentes de acordo com suas formações, experiência e, principalmente, pela construção de suas percepções, podemos delinear, os aspectos que facilitam e dificultam implementação de uma educação sexual pedagógica e crítica, capaz de construir com o desenvolvimento humano dos reais atores educacionais do dia-a-dia escolar.

## 1.5 Organização do Trabalho

O presente Relatório de Dissertação está organizado a partir de seções e subseções, tendo por início a Introdução, seguindo para a Revisão de Literatura, Metodologia e Resultados Esperados e Divulgação, finalizando com o Cronograma, Orçamento, Referências, Apêndices.

A Introdução subdivide-se em seis subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa.

Na Revisão de Literatura, foram trabalhadas três subseções, sendo elas: Um breve relato da trajetória da Educação Brasileira; A importância da educação sexual durante a formação escolar e Instrumentos normativos de amparo à educação sexual.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Tipo de Pesquisa; Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Ademais, apresentam-se os Resultados e Discussões sendo este item subdividido em seis subseções, sob nomenclatura: Perfil dos participantes da pesquisa; Percepção sobre educação sexual: um olhar conceitual e legal sobre o tema; As abordagens em educação sexual no cotidiano escolar: identificando qual abordagem os participantes apresentam maior afinidade; A educação sexual para além da sala de aula: às percepções sobre família, alunos e o(a) educador(a); A Escola e a educação sexual: uma relação pela ótica dos participantes; Direcionar, Coordenar e Educar: o papel da gestão escolar frente a educação sexual.

Por fim, elencamos nossas Considerações Finais, seguido pelos elementos pós-textuais como sendo as Referências, o Apêndice em que consta o roteiro para as entrevistas, assim como os anexos que acompanham o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável; o Termo de Anuência da Instituição; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Voz.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, analisamos os elementos da literatura para a compreensão da estrutura de ensino formulada pela BNCC, proporcionando, ainda, condições para o entendimento dos fundamentos e mecanismos normativos para a implementação da educação sexual nos espaços educacionais.

Desta maneira, nesta pesquisa optamos pela revisão narrativa, tendo em vista que tal modalidade de revisão não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura, isto é, não busca esgotar as fontes de informações sobre o escopo a ser pesquisado. Logo, podendo sujeitar-se à subjetividade dos autores ao selecionar os estudos e interpretar as informações. Ressalta-se que neste tipo de revisão possibilita-se a criação de relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando e ampliando novas perspectivas para a pesquisa. (Unesp, 2015)

Para tanto, objetivando refletir os textos e autores selecionados a partir da modalidade de revisão adotada partiremos das seguintes categorias de desenvolvimento da pesquisa, sendo elas nomeadas: 2.1 Um breve relato da trajetória da Educação Brasileira; 2.2 A importância da educação sexual durante a formação dos jovens e 2.3 Instrumentos normativos de amparo à educação sexual.

### **2.1 Um breve relato da trajetória da Educação Brasileira Pedro, bom esforço epistemológico, mas poderia ter focado mais na articulação com o tema da pesquisa**

Antes de iniciarmos as análises da literatura acadêmica sobre a educação sexual, faz-se necessário compreender a trajetória da educação brasileira e seu papel como agente base ao problema a ser analisado.

Para iniciar essa caminhada, iniciaremos no período do Brasil Colônia que se registra do ano 1549 até 1759, segundo Demerval Saviani (2011), podendo ser dividido em três etapas que auxiliam na compreensão acerca das características da educação brasileira nesse período, ou seja, primeira etapa de 1549 a 1599; segunda etapa de 1599 a 1759 e terceira de 1759 até 1808. Para auxiliar, Gleidson Silva e Simone Silveira Amorim (2017) sintetizam esta construção de Saviani da seguinte forma:

A primeira etapa é chamada de “período heroico”, compreendendo o movimento de chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil. Esses religiosos tinham a atribuição de converter os gentios<sup>1</sup>, tendo como instrumento fundamental a catequese. O marco final desse período se dá pela criação do *Ratio Studiorum*<sup>2</sup> que ajustou a prática dos inacianos(jesuítas) na educação dos povos da Colônia. Já o segundo período é marcado pela consolidação dos jesuítas, enquanto Ordem missionária e sua hegemonia no campo da educação, não somente dos gentios, mas também dos filhos dos colonos e da elite colonial. A prática pedagógica nesse contexto esteve alicerçada no *Ratio Studiorum* que se configurou como instrumento regulador do ensino ministrado pelos inacianos. O terceiro e último período é marcado pela expulsão dos jesuítas do Brasil e pelas reformas implementadas pelo Marquês de Pombal. Sob forte influência iluminista, as reformas pombalinas buscaram difundir os rudimentos elementares da ciência e das luzes tanto na metrópole como no além-mar. O marco final dessa etapa é sinalizado pela fuga da família real portuguesa para o Brasil, junto com a sua corte. (Silva; Amorim, 2017, p. 185-186).

Neste sentido, podemos observar que a história da Educação brasileira teve seu marco inicial com a vinda da Companhia de Jesus, fundada por Íñigo López de Loyola conhecido como Período Jesuítico (aproximadamente do ano de 1549 a 1759) educação essa voltada para aculturação, ou seja, uma educação que objetivava aproximar os europeus aos povos indígenas modificando a cultura dos que aqui já viviam, todavia, os jesuítas possuíam uma segunda missão, educar os filhos dos nobres que já residiam no Brasil, lecionando uma outra faceta da educação. Nas palavras de Anísio Teixeira (1962, p. 59-79):

Proclamavam os europeus aqui chegarem para expandir nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna. [...] A vida do recém-descoberto Continente foi, assim, desde o começo, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes; "fé e império"; religião e ouro.

Assim, podemos dizer que existia um dualismo escolar na educação, pois para os filhos dos nobres era destinada uma educação preparatória para serem enviados para Portugal ou para outros países da Europa a fim de completar seus estudos, porém, para os povos indígenas a educação era em sua essência, catequizante, fruto de uma estratégia de controle, de acordo com Saviani (2011, p. 43):

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio de Meninos de Jesus de São

---

<sup>1</sup> Para os Jesuítas no século XVI, os índios eram chamados de “gentio”. (Dias; Nascimento; Amorim, 2016, p. 2)

<sup>2</sup> Manual educativo “oficial” dos jesuítas, adotado em todos os seus colégios.

Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.

Já no período do ano de 1759 a 1808, a educação brasileira é marcada por uma grande ruptura desencadeada pelas Reformas Pombalinas. O primeiro-ministro de Portugal- Marquês de Pombal<sup>3</sup>, passa a tomar medidas com vistas a centralizar a administração da colônia de forma a controlá-la conservando e fortalecendo a monarquia, para isso, Pombal nota que a Igreja Católica estava adquirindo certa influência sobre os povos que estavam sob domínio da coroa portuguesa e, objetivando modificar esse cenário, passa a desenvolver uma política de forma que o Estado estivesse acima da Igreja, reduzindo o poder desta em relação a população. Para tanto, Pombal determinou que os jesuítas fossem expulsos e suas escolas fossem fechadas. (Boto, 2010).

A partir desse momento, instituiu-se as Aulas Régias, aulas que eram desenvolvidas da seguinte forma: os alunos iam até casa dos professores ou os professores se direcionavam a casa dos alunos e tinham essas aulas. Neste contexto, a qualidade educacional caiu severamente, pois esses professores muitas vezes não possuíam formação para lecionar, visto se tratar de pessoas leigas ao ato de educar<sup>4</sup>. Para a educação, houve não um rompimento dos laços entre o clero e a monarquia, mas o retardo dele, que segundo Valmir Chagas “[...] para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir.” (Chagas, 1980, p. 9).

Logo, houve um declínio na qualidade educacional, todavia, tratando-se de um primeiro momento de laicidade do Estado dentro da educação. Assim, sobre o período colonial e as atuações dos jesuítas, Laerte Ramos de Carvalho (1978), aponta que o principal objetivo das reformas pombalinas foi no sentido de:

[...] criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensão do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar uma escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa (Carvalho, 1978, p. 139).

---

<sup>3</sup> Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como marquês de Pombal, foi o primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1759.

<sup>4</sup> Vale destacar que as bases da educação neste período ainda estavam estritamente vinculadas ao passado junto aos jesuítas, sendo que na gestão de Pombal era: “[...] proibido aos mestres e professores valerem-se dos livros e materiais de ensino utilizados pelos jesuítas”. (Boto, 2010, p. 293)

Neste interim, entre os anos de 1808 e 1821, estamos diante de um novo cenário para a educação brasileira, trata-se do período de expansão da cultura europeia no Brasil, conhecido como Período Joanino, marcado pela vinda da família real no Brasil e até esse momento não havia muitos locais direcionados a produção e apreciação cultural. Logo, aconteceram muitas mudanças no país com a construção de teatros, bibliotecas, escolas, haja visto que com a instalação da família real objetivava-se reproduzir o estilo de vida europeu, o que necessariamente afetou o ensino no Brasil.

Nessa direção, observa-se que esse período foi curto em relação aos demais acontecimentos na história brasileira, porém, gerou grande impacto para as mudanças que se seguiriam, pois no olhar de Elizabeth Maria Da Silva (2014), ao comentar o pensamento social de Nísia Floresta, a vinda da família real portuguesa evidenciava que:

Numa visão sociológica, o século XIX foi o marco de diversos acontecimentos na estrutura social, política, intelectual, econômica e cultural do Brasil. Tais fatores, sabemos, sofreram influências direta e indiretamente do continente europeu. As mudanças que ocorreram no país, desde o início do século, acarretaram, de fato, uma diferente forma de vida dos brasileiros, uma minoria que era formada pela elite, devido ao suposto progresso por que viria passar antiga colônia portuguesa. Alguns estudiosos datam que o progresso brasileiro chegou nas naus da Família Real (1808), quando esta transfere-se para o Rio de Janeiro, a capital da corte. Para outros, a Revolução Industrial muito tem a ver com esse “progresso”. (Silva, 2014, p.42-43).

Nas palavras de Cunha (1980, p.23), esse cenário demonstrou que “a colonização consistiu, basicamente, na organização de uma economia complementar à da Metrópole”, sendo que a vinda da corte portuguesa para o Brasil proporcionou o desencadeamento de transformações como o resultado do seu desejo de expansão.

Ademais, este período que registra o Brasil Império, até o ano de 1889, destacou-se pelas reformas educacionais promovidas por Dom Pedro II, pois o Brasil buscava organizar sua educação, ampliando-a. Porém, tais reformas eram direcionadas para classes restritas, visto que grande parte da população não tinha acesso ao mínimo para a alfabetização, em especial, a população de baixa renda e negra vinda do continente africano sob situação de escravidão. Ainda assim, aqueles que lutavam por uma educação digna e seu acesso a toda a população, reivindicando e fazendo a diferença em suas áreas de atuações, nunca deixando de

fazer valer com que as reformas fossem dignas à população em geral. (Floresta, 1989 *apud* Silva, 2014).

No período do Brasil Império, não há como esquecer a presença de Nísia Floresta (Dionísia Gonçalves Pinto), pioneira nas propostas de renovação educacional, combatente dos castigos físicos e métodos autoritários, proeminente sufragista na luta por direitos das mulheres, em especial, na área da educação, na qual refletia sobre o acesso das mulheres à educação e contrapondo as realidades vividas em alguns países, com destaque ao Brasil, apontava que (Floresta, 1989 *apud* Silva, 2014).

Segundo Silva (2014), a luta de Floresta não se resumia apenas a qualidade da educação feminina, também contra a escravidão e a desigualdade social da classe operária, cenário que passaria a marcar a história do Brasil anos mais tarde, possuindo reflexos nos debates atuais por uma educação antirracista e, conseqüentemente, em uma educação emancipadora. Neste sentido, Silva reflete sobre as passagens de Floresta às realidades de tempos atuais:

O regime de escravidão era uma das realidades brasileiras que a incomodava, as condições em que viviam os homens e as mulheres livres, a desigualdade social e a classe operária. Nesse sentido, indagava a autora; “Volvamos agora as nossas classes pobres, e vê-la-emos quase por toda a parte perdendo o precioso tempo de que poderiam tirar grande utilidade, se o empregassem em um trabalho bem regulado e seguido” (Floresta, 1989, p.124). Esta realidade citada pela autora, não difere muito da que hoje presenciamos no Brasil contemporâneo, basta que tenhamos acesso às elevadas taxas de desemprego, ou mesmo, emprego informal e trabalho escravo. (Silva, 2014, p. 45).

Floresta não apenas foi uma das precursoras da renovação educacional e na luta pela igualdade de gênero no Brasil, como também pode ser considerada uma das pensadoras que trazia em seus discursos a pauta da democratização do ensino, em pleno século XIX. (Silva, 2014).

No contexto da Primeira República a educação brasileira passa a assumir um destaque nos discursos da época. Este período é registrado entre os anos de 1889 a 1930, sendo predecessor do Movimento da Escola Nova (1920-1930), movimento esse que surgiu no fim do século XIX e ganhou forças na primeira metade do século XX objetivava colocar a educação como uma maneira de compreender a subjetividade do(a) educando(a),



desenvolvendo-o(a) a aprender o “aprender”, já que levava em consideração as preferências do(a) educando(a) e, com isso, podendo tornar o ensino um pouco mais significativo em sua vida. (Saviani, 2005).

Oportunizando a abertura sobre o Movimento da Escola Nova, é indispensável comentar sobre esse período na educação nacional, pois de acordo com Diana Gonçalves Vidal a “Escola Nova” foi capaz de produzir enunciados responsáveis por conduzirem alterações no modelo escolar, desqualificavam a tida escola " tradicional", diferenciando-se através de práticas e saberes escolares que construíam a representação do "novo" nessa formação discursiva com relação aos processos educacionais anteriores. Neste processo, a proposta deste novo olhar para o educar operava-se a partir das apropriações do modelo escolar negado, ressignificando seus materiais, métodos e modelos. (Vidal, 2000)

Vidal explica que nesse período:

As mudanças operadas nas práticas e nos saberes escolares nos anos 20 e 30 ocorriam em função de um conjunto de preocupações. Por um lado, os educadores renovados pretendiam acompanhar as discussões teóricas e as inovações práticas realizadas na educação europeia e norte-americana. Nesse sentido, não apenas liam textos estrangeiros como empreendiam esforços para tornar a bibliografia internacional acessível ao magistério público brasileiro, por meio da tradução e publicação no Brasil de várias obras. (Vidal, 2000, p. 512-513)

Logo, os impactos geradores iniciados pelo Movimento da Escola Nova, conseguiram conduzir para uma reorganização do espaço e tempo, construindo uma nova relação entre professor e aluno, cujo o então alunado colocado as margens do protagonismo educativo, passaram substituir o “aluno observador” pelo “aluno experimentador”. (Vidal, 2000)

Assim, o “ensino dava lugar à aprendizagem” (Vidal, 2000, p. 515) e a Pedagogia, segundo Carvalho (1997, p. 285):

[...] deixava-se impregnar pelos novos ritmos da sociedade da técnica e do maquinismo. Ritmos que faziam entrever modalidades inéditas de intervenção disciplinar. Assim, caberia ao professor 'guiar' a 'liberdade' do aluno de modo a garantir que o máximo de frutos' fosse 'obtido com um mínimo de tempo e esforços perdidos'. Assim, também urgia evitar que o 'interesse' do aluno - peça fundamental da nova pedagogia - se transformasse em 'paixão', princípio 'intempestivo' de 'escolhas caprichosas'.

Em suma, o Movimento Escola Nova, não apenas atualizou os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, como foi capaz promover, nos anos 20, uma ruptura nos estudos dos saberes e fazeres escolares, formulando, não um novo "modelo escolar", mas construindo sob o olhar do aluno as novas "formas" e uma nova "cultura escolar". (Vidal, 2000). Podemos dizer que o período da Primeira República (1889 a 1930) foi marcado pelo questionamento da herança do período imperial, em especial na área da educação, visto seu caráter elitista (ensino secundário e superior) ao invés da educação popular (ensino primário e profissional).

Segundo a historiografia da educação delineada por Schueler e Magaldi (2009), as autoras apresentam uma breve sinopse reflexiva quanto a abordagem dos debates, projetos e iniciativas voltadas para a disseminação da escolarização elementar na Primeira República propondo um duplo movimento de análise:

No primeiro movimento, tencionamos problematizar o modo pelo qual a historiografia da educação vem produzindo representações e diagnósticos sobre a educação escolar republicana – diagnósticos e representações que têm contribuído para a sacralização de determinadas chaves de leitura e hipóteses explicativas, nas quais têm sido permanentemente (re)alimentadas as tensões e disputas pela afirmação e legitimação de uma dada memória e de uma história da educação republicana. Por um lado, algumas representações contribuíram para a produção de uma memória reificadora da ação republicana, na qual a Primeira República foi tomada como marco zero, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil. Por outro lado, nesta *luta de representações*, algumas análises contribuíram para a afirmação e atualização de uma memória de desalento e decepção causados pelo suposto fracasso e/ou omissão do regime republicano no âmbito educacional – memória que (re) inventa a ideia de uma República que não foi, que não cumpriu suas promessas de extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma res publica, uma coisa de todos, com um governo para e por todos; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada. (Schueler; Magaldi, 2009, p. 33-34).

Com foco na análise apresentada pelas autoras, observa-se algumas contradições experimentadas durante a Primeira República já que os ideais republicanos alimentaram intensamente projetos de um “novo Brasil”, ou seja, aguçaram a construção de sonhos de uma federação democrática que favorecesse a convivência social de todos os brasileiros e promovesse o progresso econômico junto a independência cultural. Contudo, a realidade foi

outra, com as frustrações destes ideais a condução do Brasil, as vésperas da Revolução de 1930<sup>5</sup>, enfrentou sérias crises em todo os setores da vida nacional. (Schueler; Magaldi, 2009)

Em consequência, intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho imbuídos pela vanguarda do Movimento da Escola Nova passaram a buscar a reestruturação da educação brasileira.

Este período catalogado no cenário da educação como correspondente a “Educação Republicana”, tratou-se de um hiato marcado por sonhos e esperanças durante uma época de transição de regimes, porém, mostrando uma constante que já vinha sendo apontada no cenário da educação nacional, isto é, não importando quem assumisse o poder neste jogo político, a população, que não compunha as elites, era sempre mantida na subalternização, afastada dos cenários e incentivos para com o desenvolvimento, estando ausente a figura de um verdadeiro sistema nacional de educação, ampliando o cenário de marginalização e não acesso à educação. (Veríssimo, 1987, p. 34-36).

O autor supracitado já em 1890 apontava que o período de transição do velho para o novo regime necessitaria de um progresso da nação, isto é:

**O fato da mudança de forma de governo, maior mente por causas onde não sei se o futuro historiador descobrirá alguma insigne inspiração desinteressadamente patriótica, não é, entretanto, de per si mesmo bastante para facultar-nos uma era nova de regeneração. As formas de governo têm um valor relativo, mesmo porque, conforme o demonstram a História e o ensinam os mais alumiados pensadores, a força progressista da nação atua de baixo para cima e não de cima para baixo. E no povo que reside e é a soma de seus esforços, em qualquer ordem de fenômenos, que produz a Civilização e o Progresso.** (Veríssimo, 1987, p. 35, grifos nossos).

A Era Vargas (1930-1945), por sua vez, foi marcada por uma Educação Elitista, pelo Manifesto dos Pioneiros e o nacionalismo de Getúlio Vargas. Objetivando formar uma elite intelectualmente sofisticada, Getúlio Vargas (1882-1954) assumiu a liderança deste movimento atentando-se para a criação de um sistema educativo centralizado. Com isso, a educação da época foi influenciada por um misto de valores hierárquicos, nacionalistas e conservadores, frutos da influência da igreja católica. (Souza, 2014).

---

<sup>5</sup>“Trata-se do episódio que põe fim à República Velha, e a oposição fundamental latifúndio-burguesia — se verdadeira — aí estaria presente, em toda sua extensão [...]” (Fausto, 1970, p. 10).

No apogeu que o Brasil vivia com a presença de Vargas no comando do país, destacavam-se algumas características tidas como principais desta governança, ser dentre elas a centralização política com vistas à valorização do cunho nacionalista; a colaboração entre Estado e Igreja, na política do café; na valorização dos direitos trabalhistas e dos problemas envolvendo a educação do país como pano de fundo de seu modelo político. (Kang, 2014)

No entanto, se constata que mesmo antes de assumir o poder, o ensino primário estava em segundo plano na campanha de Vargas, embora a educação, em geral, fosse um tema importante.

Segundo Kang (2014, p. 4) o documento de campanha da Aliança Liberal de Vargas afirmava que “tanto o ensino secundário quanto o superior reclamam alterações [...] que não comportam adiamento”. Todavia, ao se olhar para onde a educação mais precisava ser investida e, com isso, garantir o acesso da população a escolarização, não havia tal urgência para o caso, sendo a instrução primária renegada como sempre.

Derrotado nas eleições de 1930, Vargas chegou ao poder através de um golpe político, onde uma de suas primeiras medidas foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública no mesmo ano. Observa-se que, mesmo o cargo de coordenação deste ministério ter sido ocupado por Francisco Campos, que, apesar de ligado aos católicos, empreendeu reformas no ensino introduzindo disciplinas de caráter técnico-científico no secundário e aumentando a interferência do governo na educação (Kang, 2014)

Em suma, esse recorte histórico da educação brasileira, é marcado pela figura do Manifesto dos Pioneiros elaborado pelos educadores e intelectuais da Escola Nova, os quais se uniram para assinar um documento que exigia uma educação laica, para todos e, principalmente, uma educação organizada. Para Saviani (2011) não existia um sistema de ensino nacional, fator que agravava ainda mais a consolidação do acesso a uma educação digna. Destaque-se, por fim, a criação do 1º Ministério da Educação durante governo Vargas, que apresentava grande interferência na educação por meio de cartilhas pedagógicas que estavam imbuídas de um discurso nacionalista que beirava ao flerte de um discurso de cunho ditatorial que se veria futuramente.

Entramos agora no hiato da Quarta República, que corresponde do ano de 1945 a 1964, destacando a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a figura de Paulo Freire com sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Essa época precede o governo Vargas no período do chamado Estado Novo (1937-1945), o qual se configurou como um momento em que a democracia no Brasil passou a ser questionada, o que abriu portas futuramente para um novo golpe ao Estado Democrático com a Ditadura Militar de 1964. (Kang, 2014)

Observa-se que essa fragilização dos valores democráticos podem ser verificadas na própria análise da Carta Constituinte de 1937 cujo texto dizia que o Poder Executivo estava acima dos outros poderes, e o Presidente da República, a autoridade suprema sobre as demais autoridades do Estado, estando previsto constitucionalmente a atribuição e capacidade de fechar o Congresso Nacional, demonstrando, nestas breves sínteses dos dispositivos constitucionais, que a democracia ali não era garantida e almejada, ou melhor, nunca existira de fato e, se existia, era um grande pano de fundo para um governo autoritarista e ditatorial com requintes populistas. (Kang, 2014)

Neste período se observa com o final da II Guerra Mundial, a vitória dos ideais democráticos, e essa conjuntura internacional acabou por interferir nas mobilizações nacionais da época, dando ênfase ao movimento pela educação das massas.

Nesta acepção, buscava-se o progresso social e econômico da nação, tornando necessário pensar em uma política de Educação de base, na qual, além da alfabetização, a população tivesse acesso a um ajustamento social, ou seja, buscava-se a adaptação dos desfavorecidos ao mundo moderno. Ademais, com a atenção principal voltada para o homem do campo, que até então só conhecia uma experiência basicamente rural e que muitas vezes o excluía das atualizações pedagógicas no ensino, passou a ser visto suas necessidades inserindo esse grupo para o devido acesso as noções de leitura, escrita, convivência social e, até mesmo, de higiene, para, com isso, poder conviver com as exigências da “vida moderna”, tornando-se mais aptos para a produção e até mesmo para a defesa da nação. (Pereira; Pereira, 2010).

Para que tais ações pudessem ser efetivadas, foi necessário a promulgação de um aparato normativo de âmbito nacional que auxiliasse na estruturação das bases de um sistema

de ensino. Para isso, em 1961 houve a primeira edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém, ela sofreu grandes críticas, visto que ao mesmo tempo em que era muito aguardada pelos profissionais da educação, não trazia novidades para as necessidades dentro deste cenário, em especial, para criação de um sistema ensino. (Saviani, 2005).

Como decorrência de um sistema de ensino não consolidado, os debates sobre a alfabetização se tornaram recorrentes nesta época, haja visto que para ocorrer o desenvolvimento e o avanço do país era necessário extinguir os alarmantes índices de analfabetismo. Por conta disso, a figura de Paulo Freire ganhou destaque, pois seu projeto de alfabetização na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, conseguiu alfabetizar adultos em 40 horas de aula, sem cartilha, por meio da observação e da contextualização aos seus cenários de vida<sup>6</sup>, valorizando os sujeitos, demonstrando que precisava-se trabalhar a educação para a libertação do sujeito/oprimido. Todavia, como este período estava marcado pelos flertes ditatoriais, Paulo Freire foi considerado subversivo tendo que sair do Brasil para continuar seus trabalhos. (Ghiggi, 2010).

Ghiggi (2010) aponta como Freire buscou produzir neste cenário uma educação com as classes populares e a serviço delas, coordenando, no seu tempo, uma nova orientação curricular, desde a experiência coletiva de construção de princípios curriculares, almejando e colocando na realidade o caráter ideológico e político do seu projeto pedagógico, o que possibilitou mudanças na educação por meio da participação popular, dos ciclos de formação, da leitura da realidade e da formação permanente daqueles(as) alcançados(as) pelo seu método. Ademais, o autor aponta para a figura de Paulo Freire para além dos espaços de ensino, refletindo em suas palavras da seguinte forma:

Em Freire é possível, do campo da Educação Popular, buscar novas forças para avançar, não apenas na análise do mundo da educação, mas para atuar a indignação, enquanto pessoas estiverem sofrendo, desgraçada, incompreensível e desnecessariamente [...]. (Ghiggi, 2010, p. 113).

Karen de Fátima Maciel (2011) aponta a presença dos princípios populares que norteavam a fala de Paulo Freire a partir de pontuações no cenário sociopolítico da época e de seus diversos interlocutores, constatando uma grande mudança em relação a anos anteriores,

---

<sup>6</sup> Freire teve todo um contato prévio com os participantes, estudando suas realidades, as histórias de vidas e o contexto em que os aprendizes estavam inseridos.

cuja presença da população era ínfima nos espaços de decisões e agora a participação popular, no cenário político da época, passava a ser massiva.

Em meados dos anos de 1960, o crescimento da participação popular na arena política e nas iniciativas de educação popular concentrou sujeitos coletivos diversos a favor de uma maior socialização política. Os aparelhos privados de hegemonia, como a Igreja Católica, o partido comunista, os movimentos sociais, a União nacional dos Estudantes (Une), foram importantes instrumentos de promoção da cultura e da educação popular.

Estudos da área nos mostram que até 1964 a relação entre os governos progressistas e movimentos populares era propriamente de colaboração na educação popular. Nesse período, surgem: o movimento de cultura popular (MCP), em Recife, com forte influência socialista e cristã; o Movimento de Educação de base (MEB), criado pela conferência nacional de Bispos do Brasil com o apoio da presidência, fortalecendo o papel da Igreja Católica; o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela UNE em 1961, utilizando a música, o teatro, e o cinema popular como espaço de formação política; além de campanhas do tipo “De pé no chão também se aprende a ler”, que tiveram como objetivo a alfabetização de crianças e adultos das classes populares. (Maciel, 2011, p. 331-332).

Este período foi marcado por um pequeno lapso de experimentação da democracia, acompanhado pela insurgência popular nos espaços de poder e suas devidas reivindicações, tornando a presença de Paulo Freire como a própria afronta à historicamente enraizada reprodução bancária, ao enfrentar diversos desafios da Educação passava. Por isso, ao retornar do exílio, sua figura possibilitou o resgate histórico de 15 anos de história nacional, redescobrimo o Brasil, quando, ao reconhecer seus próprios limites, buscou organizar a sua superação, sempre solidária (com diferentes, não com antagônicos), pela formação de todo o corpo da escola, pela reconstrução do projeto político pedagógico. (Ghiggi, 2010)

Todavia, com o Golpe Militar de 1964, não apenas o povo, como a educação foram vítimas do autoritarismo presente neste regime, se instalando o controle e a repressão em vários setores da sociedade civil. O Estado não mais permitia as articulações dos movimentos populares, seu domínio constante seguido de censuras e perseguições denunciavam que a tentativa de se proteger a democracia contra o comunismo<sup>7</sup> era na verdade uma grande falácia, servindo de pano de fundo para barrar as lutas populares conquistadas a duras penas no período anterior. (Paviani, 2014).

---

<sup>7</sup> Justificativa constantemente utilizada pelos militares, em especial como motivo para a deposição do Presidente constitucional João Goulart.

Denota-se que ao tomar o poder no Brasil em 1964 os militares tiveram uma grande preocupação com a educação brasileira, isto é, a educação era vista como um dos principais aparelhos do Estado para dominação das classes populares baseado em interesses das elites, controlando e doutrinando conforme suas vontades, sendo uma articulação entre latifundiários, militares, intelectuais, industriais envolvidos pelo capital mercantil e o desejo de lucro. Todavia, para que o país pudesse caminhar rumo ao “desenvolvimento”, ou melhor, aos seus interesses, seja ele econômico ou social, era necessário primeiro legitimar suas ações, garantir o respaldo que mascarasse suas atuações através do aparelhamento estatal. (Paviani, 2014).

Em continuidade, a política educacional do regime militar abrangiu, ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando significativamente a fisionomia da educação construída anos antes e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual e, preocupantemente, contínuas ao futuro da educação brasileira. Fundado no próprio uso da repressão e o controle, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo<sup>8</sup>; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade, demonstrando a política de sucateamento da educação que já vinha sendo instaurada e perpetuada até os dias atuais; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades como forma de controle ao possível surgimento de núcleos de revoluções. (Ferreira Jr.; Bittar, 2006).

Reexaminando o conjunto dessas políticas, é possível evidenciar a educação, seguindo os caminhos da ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala, sendo totalmente instrumentalizada<sup>9</sup> como aparelho ideológico de Estado. Desta forma, uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar, apresentando seus reflexos até os dias de hoje com seus herdeiros de uma educação ditatorial, que muitas vezes buscam retomá-la ou exaltá-la. (Ferreira Jr.; Bittar, 2006).

---

<sup>8</sup> A educação tecnicista é marcada por uma educação que foca no mercado de trabalho, porém, estando ausente ou escassa as abordagens acerca da subjetividade dos indivíduos, como sua consciência, escolhas e tudo aquilo que compõe o debate do “ser cidadão”. Neste aspecto, esse modelo de educação acabava por censurar muitos atores da educação, como professores e alunos, que insistiam em debater e trabalhar suas liberdades dentro de sala de aula.

<sup>9</sup> Tome nota que a educação a todo momento foi instrumentalizada, na acepção de servir-se para um fim ou interesses de certos particulares, porém, neste cenário assumindo a função não de emancipação, mas de controle.



Com o fim da Ditadura Militar, ocorreu o processo de redemocratização do Brasil, porém, mesmo após 21 anos de governos autoritários a aceção de democracia ainda não se fazia presente. Em 15 de março de 1985, marcou-se o encerramento deste período ditatorial e, ao mesmo tempo, o começo de uma breve ilusão.

Neste período, reconhecíamos o retorno a certos ares democráticos, cujas feições assumiam as vestes de uma “Nova República”, porém, aparentando inúmeras fragilidades na concepção da própria democracia em solo brasileiro. Paulo Freire, por sua vez, citando trechos do Sermão da Visitação de Nossa Senhora, professado na chegada do Marquês de Montalvão<sup>10</sup>, afirmava que “realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas.” (Freire, 1967, p. 66-67). Isto é, o golpe de 1964 trouxe como resultado a interrupção da gravidez de muitas promessas de democratização social e política em gestão, com ênfase nas afetações causadas na educação escolar e popular no Brasil. (Cury, 2002).

De tal sorte, Cabral (2016), ao falar da democracia no Brasil, atribui a este cenário como um estado prematuro de diálogo, tendo em vista a distância até sua solidificação e a satisfação com conquistas tão minguadas pela população, segundo o autor:

Temos exigido pouco para nos adjetivarmos “democráticos”: bastam algumas liberdades formais, partidos sem representatividade, eleições periódicas, o exercício isolado do voto, a escolha entre opções que o cidadão não formulou. A democracia brasileira permanece sobrecarregada pelo ingente desafio de sua consolidação. (Cabral, 2016, p. 875).

Destarte a fala de Cabral, observa-se que o Brasil, enquanto Estado, carrega uma fragilidade ao se abordar o teor da presença das vozes da população na consolidação de suas bases históricas. Pouco se viu neste período acerca dos ares da democracia e, ao mesmo tempo, muito se questionou sobre “como um Estado Democrático consolidará a democracia se contentando com tão pouco”, isto é, carregando uma hegemonia nos atores políticos que ocupam sua estrutura de poder; educando por processos não democráticos; “dialogando”, mas sem querer ouvir; esquecendo de questionar sobre seu processo de redemocratização que pouco se preocupou em ouvir as vontades populares. (Mogilka, 2003).

---

<sup>10</sup> Marquês de Montalvão é um título nobiliárquico português criado por Decreto de 29 de agosto de 1639 pelo Rei Filipe III de Portugal, IV de Espanha a favor de Dom Jorge de Mascarenhas, Primeiro Vice-Rei do Brasil e Primeiro Conde de Castelo Novo.

Nesta acepção, Mogilka (2003) traz esse debate para dentro do ambiente educacional ao indagar sobre o próprio processo pedagógico que tenta fomentar a construção de um sujeito democrático:

Como contribuir na formação de sujeitos democráticos se o processo não é democrático? Os educandos sentem a prática pedagógica no seu campo emocional e no próprio corpo, e não apenas no campo cognitivo, porque estas dimensões são indissociáveis. Se é correto que a democratização da relação pedagógica não é condição suficiente para a democratização social, ela é, contudo, condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois **processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos. Desta forma, parece que o problema é sim, embora apenas parcialmente, de definir relações democráticas no interior da instituição educativa.** (Mogilka, 2003, p. 21) (grifo nosso).

Deste aspecto, retomando ao passado do regime militar, como uma herança que se mantém no imaginário social, em especial no cenário da educação, como uma cicatriz, onde foram criadas barreiras na inserção da democracia. Seu processo político de instalação e continuidade acabou por instaurar, dentro do campo educacional, comandos autoritários de mandamentos legais que, por sua vez, se baseavam mais no direito da força do que na força do direito.

Tal é o caso dos Atos Institucionais ou mesmo de inúmero decretos-leis que esta forma “corrompida”, isto é, doutrinadora, controladora e dominante, de gestão se traduziu em aspectos internos à escola baseados no controle do “vigiar e punir” ou nos comandos verticais separando forçadamente a concepção da execução ou nas formas ditas “neutras” de condução de relações de poder, criando hierarquias, fronteiras e a noção de barreiras dentro dos espaços onde essas ideias jamais deveriam ser pensadas como algo a se temer, e sim de se combater. Neste sentido, o temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito, o diálogo e o direito (Cury, 2002).

Como se vê a democracia dentro da própria educação, no período que se segue já fora subalternizada e domesticada, criando-se uma falsa noção do que ela vinha a ser e, com isso, se construindo um medo sob sua aplicação. Ergueram-se hierarquias e instrumentos de controle para facilitar a dominação, castraram as linhas pedagógicas para que essas não ensinassem “o aprender” com base em pensamentos democráticos, o que se levou a falsa noção por seus agentes de que não se teria isonomia nas relações de ensino, muito menos a presença de uma autoridade e, quando se dizia autoridade se lembrava em obediência – com a

obediência logo se pensava em abdicar, seja ela sua voz ou seu direito de tê-la. Então como se falar de uma educação dentro de uma democracia?

Mogilka (2003) retoma essa elucubração colocando a prova, através da relação educador e educando, o que se incorre frequentemente no grande equívoco de se pensar que a prática pedagógica não poderia ser democrática já no seu ponto de partida. Nesta análise, a democracia significa (supõe-se) condições de igualdade entre os agentes, e o educador e o educando são desiguais. O autor em contraposição apresenta um olhar para a democracia como um não significado de que todas as condições sejam iguais entre os agentes, já que isto levaria a uma uniformização, fator que romperia com as próprias singularidades inerentes no ser humano, sua diversidade, e que não existe nem nas comunidades mais igualitárias.

Deste ponto, o que caracteriza a democracia real<sup>11</sup> é a garantia de condições básicas a todos (alimentação, moradia, trabalho, cultura etc.), a inexistência de qualquer tipo de exploração e o exercício de relações em que haja liberdade e limites. Portanto, a autoridade, em contextos efetivamente democráticos, passa a ser definida pela função, necessidade e experiência, e trabalha com limites frequentemente sujeitos à negociação e jamais arbitrários. (Mogilka, 2003).

Nesta narrativa, não há como afastar as palavras do autor em sua íntegra sobre a relação democrática de ensino no ambiente de sala de aula, segundo Mogilka:

Essa relação democrática não impede a influência do mais experiente sobre o imaturo, **aliás a diferença entre professores e alunos é imprescindível para que se dê o ato educativo**, ela constitui este ato, pertence à sua estrutura. O problema é a natureza desta diferença, e como se dará esta intervenção: uma relação democrática, na concepção da pedagogia humanista, dosa a influência de acordo com as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança. **Ela desafia, estimula e orienta, mas não constrange. Seu princípio de atuação nunca é ideológico (no sentido de falsa consciência), isto é, esta interferência tem suas motivações**

---

<sup>11</sup> A democracia no sentido amplo e social, como regime político entre adultos, pressupõe a igualdade entre os agentes. Ninguém nem nenhum grupo pode ter privilégio no acesso às decisões. E nós sabemos que na democracia liberal isto acontece, descaracterizando-a conseqüentemente como um modelo realmente democrático. Logo, o que caracteriza a democracia radical, que supera o modelo de democracia burguesa que temos, é a garantia de condições básicas a todos (alimentação, moradia, trabalho, cultura etc.), a inexistência de qualquer tipo de exploração e desigualdade social e o controle do poder político pelas coletividades, e não por grupos privilegiados.

Tal proposta radical de democracia significa, portanto, a migração das formas de poder representativo para as formas de democracia direta, mais participativas e comunitárias. A autoridade, em tal contexto democrático, passa a ser definida pela função, necessidade e experiência que os líderes possuem e o grupo precisa. Ou seja, eles só têm autoridade em função das necessidades dos grupos sociais. A autoridade, sempre provisória, é demandada e controlada pelos grupos. (Mogilka, 2003a, p. 22)

**explícitas negociadas sempre que necessário. Por isso, ela não esconde nunca em seu bojo outros interesses, como dominar ou manipular aquele que se pretende educar. [...] Assim, questionar a centralidade do papel do professor nos paradigmas convencionais não significa, de modo algum, tornar secundária a importância desse profissional. Ao contrário, o que ocorre é que se modifica o tipo de interação que ele produz junto com as crianças, pois o seu papel é ressignificado. O desenvolvimento da consciência crítica depende da participação em experiências e relações em que haja autonomia na prática, e não apenas no tratamento do conteúdo e na teoria. Caso contrário, o grande risco é permanecer na abstração. Essas reflexões se apoiam no conceito democrático de vida social. Se acreditamos que esta é a forma mais válida de viver em comunidade, torna-se urgente definir com clareza o que se entende por democracia.** (Mogilka, 2003, p. 129-146, grifos nossos).

Entender a democracia e dialogar no campo da educação é compreender o processo de democratização, sendo que para sua consolidação o primeiro passo é transmiti-la para as novas gerações. Com isso, o processo de democratização junto ao acesso e a permanência na escola, assim como a ampliação do período escolar e a melhoria da qualidade do ensino constituíram lutas histórica dos educadores brasileiros para efetivação de uma educação democrática.

Deste ponto, falar sobre a educação sob uma ótica histórica sem mencionar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) acabaria sendo um desfalque na própria narrativa historiográfica a que se busca apresentar nesta pesquisa, por isso, é necessário analisar o que foram as CIEPs.

Inauguradas no Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola, enquanto governador do estado, nos anos de 1983 a 1987 e por meio de seu vice-governador e secretário da Educação, Darcy Ribeiro, as CIEPs constituíram o primeiro sinal na tentativa de alteração do cenário educacional, ainda elitizado. Consta, que o aluno permanecia no CIEP das oito às dezessete horas, recebendo aulas, assistência escolares, como reforços, refeições diárias, possuindo junto a oportunidade de desenvolver atividades culturais, artísticas e esportivas, ou seja, estimulava o interesse do educando em continuar na escola e a querer se manter no ambiente de ensino, ofertando uma nova oportunidade de realidade, diferente do que costumeiramente se via nas escolas. (Mignot, 2001)

Segundo Bomeny, Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública, já que ela estava impregnada com aspectos elitistas e seletivos, não estando preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos, excluindo a maioria da população, pois interferiam diretamente no desempenho

do educando e em sua admissão. Logo, exigia da criança e do adolescente pobres o rendimento da criança e do adolescente abastados, tratando-os na mesma medida, sem reconhecer suas origens e particularidades, esquecendo da equidade no ensino como valor da própria democracia. (Bomeny, 2009).

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (Ribeiro, 1986, p.48 *apud* Bomeny, 2009, p. 115-116).

Infelizmente, assim como inúmeros outros programas educacionais e sistemas de ensino que buscassem trazer a população para dentro dos espaços de ensino, objetivando ampliar a escolarização e, conseqüentemente, combater o analfabetismo e garantir o acesso à educação, os CIEPs acabaram sendo instrumentalizados aos interesses políticos de seus governantes. (Bomeny, 2009)

Em meio a tantos aparelhamentos estatais sobre a educação, a ordem jurídica de caráter democrático se impôs como um todo, os CIEPs acabaram se tornando modelos de aplicação nos estabelecimentos de ensino que futuramente seriam reproduzidos em outros governos, sobretudo com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 5 de outubro de 1988 (CF/88) que, após intensas articulações das mais diversas entidades representativas dos setores sociais, empenharam-se na estruturação de um texto constitucional que vale-se por tantos anos de lutas em prol da educação, democrática e acessível. (Cury, 2002).

Nesta vereda, a ordem constitucional que nasceu em 1988 consagrou princípios de grande importância para a democracia e para a educação, como pode ser lido na redação do artigo 206 da CF/88<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como Constituição Cidadã<sup>13</sup> trouxe tanto um modo de se opor ao que até então vigorava-se em termo de medo e de despotismo, com ênfase no autoritarismo e repressão, quanto um novo modelo de gestão para a administração pública, ou seja, sob a forma da *virtude como amor pela coisa pública*. Todavia, vale dizer que a construção da ordem democrática tenha se estendido do campo jurídico para o conjunto das práticas sociais e políticas, pois o autoritarismo no Brasil possui raízes profundas mais do que as heranças do período militar, expressão recente, mas corriqueira de uma característica de dirigentes que assumem o poder. (Cury, 2002).

Pode-se dizer que mesmo marcado pelo fim da Ditadura Militar e com a promulgação de um novo arcabouço legislativo que delineava o sistema educacional brasileiro, temos nos anos de 1985 à 1999, uma série de instrumentos normativos que objetivavam reestruturar a Educação no Brasil, como a Constituição Federal de 1988 que separa em seu texto uma seção exclusivamente direcionada à educação; a Promulgação da 3ª Edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 9394/96, responsável até hoje por nortear a educação no Brasil; a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que serviam para nortear os currículos do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, mas que entraram em desuso após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e o Plano Nacional de Educação (PNE) que visa à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público. (Macena; Justino; Capellini, 2018).

Em suma, a educação vigente se desenvolve a partir de uma visão democrática, porém, caminhando em estágios de amadurecimento, mas que recebeu grande apoio com a

---

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

[...].

<sup>13</sup> A Constituição de 1988 é denominada “cidadã” porque, pela primeira vez na história republicana, não se limitou a enunciar formalmente direitos. Além de estender o elenco dos direitos individuais e coletivos, inscrevê-los no terreno dos direitos humanos, indicou instrumentos para sua garantia e efetividade. Os instrumentos ampliaram a participação dos cidadãos na formulação e na implementação de políticas públicas, através por exemplo dos conselhos consultivos e deliberativos.” (Adorno,2010, p. 10)

promulgação da CF/88 e das legislações que se seguiram<sup>14</sup>. Buscando, com isso, consolidar os modelos de um Estado Democrático de Direito, no qual a educação, construída direciona-se para o reconhecimento da diversidade que existem na população brasileira, passando a observar as lutas em prol de uma ensino médio obrigatório, de uma educação inclusiva; especial; de jovens e adultos (EJA); a distância; escolar indígena; em prisões; dentre tantos outros modelos de ensino que alcançassem as inúmeras realidades e determinações sociais que particularizam o povo brasileiro enquanto uma nação.

Por último, e não menos importante, cabe lembrar as mudanças operadas na Educação brasileira desde os anos de 1990, quando o projeto neoliberal transforma a educação em mercadoria, distanciando-se do projeto de educação como direito.

Nessa direção, Daniel Cara (2019, p. 27) afirma que hoje as políticas educacionais são políticas das forças hegemônicas que têm “reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária”, distante do pressuposto da educação transformadora, como direito humano. Para efetivar tal intento, adota-se “medidas” para avaliar a qualidade, por exemplo, utilizando-se padrões internacionais a exemplo do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essa é apenas uma das questões que obstaculizam a Educação como direito no cenário contemporâneo; autores como Cara (2019) e Fernando Cássio (2019) são pródigos em apontar as diversas facetas pelas quais o neoliberalismo se apropria da educação atualmente.

Os debates em torno de tais legislações, instrumentos legais e as narrativas que se desdobram dentro do cenário “educação x educação sexual” serão apresentadas no subtópico “Instrumentos normativos de amparo à educação sexual na educação brasileira” como forma de melhor desenvolvimento desta pesquisa, servindo de marcadores historiográficos para a análise da educação brasileira dos anos de 2000 e seguintes.

---

<sup>14</sup> Tais instrumentos normativos serão melhor analisados nos itens a frente servindo de marcadores historiográficos para a análise da educação brasileira dos anos de 2000 e seguintes.

## 2.2 A importância da educação sexual durante a formação escolar

Nas últimas décadas deste século, observou-se em diversos espaços, a reafirmação de uma perspectiva moral nas relações sociais, segundo análise de Biroli, Vaggione e Machado (2020) acerca dos atores, agendas, linguagens, em especial as de caráter religioso. Os autores constatarem que tais perspectivas vêm sendo utilizadas como base para a regulação da vida social e reprodutiva de toda uma população, visto que os argumentos e protesto em prol da “defesa da família” e contra o gênero, assim como as reiteradas manobras de defesa contra uma noção de ‘ideologia de gênero’<sup>15</sup>, criada e sustentada como um instrumento de alienação de crianças e jovens no âmbito da família, religião e educação, facilitou que diferentes atores conservadores passassem a ter novos recursos de mobilização popular, fomentando um vínculo insuflado de pautas de cunho religioso e político, alicerçados as novas demandas e atuações do neoconservadorismo.

Com o passar dos anos, as investidas contra aos estudos sobre gênero e a sexualidade potencializaram a percepção das tentativas de bloquear a reorganização das relações entre mulheres e homens permitida por novos recursos oriundos da nova visão politizada sobre reprodução e da própria sexualidade, ganhando novos cenários, espaços e

---

<sup>15</sup> Segundo Junqueira, trata-se de um neologismo ou, mais precisamente, no sintagma neológico “ideologia de gênero”, isto é, um artefato retórico e persuasivo em torno do qual objetiva reorganizar seu discurso e desencadear novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública. (Junqueira, 2018). Como complemento a essa premissa, Reis e Eggert desenvolvem esse raciocínio inserindo-o dentro dos planos de educação brasileiros, explicando que: com a ampla disseminação da falsa premissa da “ideologia de gênero”, vista como a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais, despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do “inimigo”, quando o que se pretendia com a “promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual” era simplesmente contribuir para “a superação das desigualdades educacionais” (Brasil, 2012d) que comprovadamente existem entre os gêneros, em consonância com as décadas de debates, acordos e políticas públicas estabelecidos democraticamente a fim de promover a equidade de gênero. Os argumentos utilizados pelos que disseminaram a noção de ideologia de gênero na forma acima mencionada, de que se trata de “totalitarismo”, “nazismo”, “imposição”, podem ser igualmente aplicados a seus “adeptos”, uma vez que desejam impor a manutenção das desigualdades de gênero nas quais as meninas e mulheres ficam em situações inferiores aos meninos e homens, manipulando pessoas sem senso crítico por meio de uma ideologia fascista sem fundamento científico. Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acrílicos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar. Utilizou-se de uma ideologia no sentido de uma “crença utilizada para o controle dos comportamentos coletivos”, podendo ser “uma crença totalmente infundada” (Abbagnano, 2003; Reis; Eggert, 2017).



sentidos dentro da agenda de direitos humanos. Ademais, reiteradas ações e documentos eclesiais que buscavam reforçar esse cenário, criavam figuras identitárias sobre os papéis do “ser homem” e do “ser mulher” nas relações sociais e de poder, ao passo que nos deparamos com, segundo os autores, uma “moral familista unitária” que se contrapõem aos debates e pluralismo ético que referenciou os movimentos feministas e LGBTQIA+ no começo do século XXI. (Biroli; Vaggione; Machado, 2020).

De forma, para romper com essa perspectiva moral muitos estudos foram desenvolvidos no cenário acadêmico, como os trabalhos de Maria das Dores Campos Machado (2018)<sup>16</sup>, Biroli; Vaggione; Machado (2020)<sup>17</sup>, Diego Schibelinski (2020)<sup>18</sup>, Sônia Corrêa (2017)<sup>19</sup>, Richar Miskloci (2018)<sup>20</sup>, Richard Miskolci & Maximiliano Campana (2017)<sup>21</sup>, dentre outros pesquisadores, com a finalidade de construir e reconstruir as perspectivas epistemológicas das áreas do saber, áreas essas que com o tempo os avanços nas pesquisas passaram a disputar espaços por meio de uma proposta de atuação que não apenas rompesse com muito do que esses atores conservadores atacavam como sendo ‘desvirtuantes da moral e da família’, mas que também trouxesse um diálogo interdisciplinar a partir de uma óptica pedagógica do conhecimento.

Nessa perspectiva, a figura da educação sexual passa a se constituir em alternativa, pois através de uma proposta de debate sobre a sexualidade, gênero e as demandas que estão atreladas ao desenvolvimento humano no ambiente educacional, potencializa-se, não apenas o rompimento desse empate de falácias argumentativas em prol de uma perspectiva moral, como também dialoga-se com as necessidades dos interlocutores de acordo com o seu desenvolvimento biopsicossocial, possibilitando uma melhor resposta as realidades e suas percepções sobre suas experiências de vida. (Biroli; Vaggione; Machado, 2020).

Assim, a educação sexual cria seus sustentáculos dentro do cenário educacional fomentando uma comunicação sobre a sexualidade por meio de um processo cultural indistinto, tornando-se, por consequência, um campo de conhecimento e aplicação, com planejamento de ações, tempo e objetivos delimitados pedagogicamente, para que

---

<sup>16</sup> Cit. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”.

<sup>17</sup> Cit. Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina.

<sup>18</sup> Cit. “Isso é coisa do capeta!”: o papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder.

<sup>19</sup> Cit. Algumas palavras sobre Ideologia de gênero: rastros perdidos e pontos cegos.

<sup>20</sup> Cit. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”.

<sup>21</sup> Cit. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo.

educadores(as) e educandos(as) possam refletir e debater (Maia; Ribeiro, 2011), de forma segura, a construção de suas autonomias enquanto sujeitos, por meio de programas e intencionalidades, consigam transformar em objeto de ensino suas capacidades de discernimento e escolha quanto ao exercício de sua própria sexualidade. (Barbosa; Viçosa; Folmer, 2019).

Para tanto, faz-se necessário conceituar a própria sexualidade nesta análise, já que podemos compreender que tratamos de um componente biopsicossocial que se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, de modo coletivo, em padrões sociais que são aprendidos e reaprendidos durante a socialização e todo convívio em sociedade. (Maia; Ribeiro, 2011).

Neste aspecto, podemos dizer que a sexualidade estrutura os elementos básicos do processo de materialização da educação sexual, porque as atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados a ela acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento, possuindo, desta forma, um caráter não intencional, no qual a sexualidade existe desde a formação do ser humano, ocorrendo, inicialmente, na família e depois em outros núcleos de formação social, desdobrando-se nos modos pelos quais se constroem os valores sexuais, morais, culturais, políticos, religiosos, midiáticos, linguísticos, etc. (Maia; Ribeiro, 2011).

Analisando essa concepção é necessário retomarmos as explicações de Figueiró (2018) sobre a presença da educação sexual no nosso dia a dia, ou seja, sua presença num aspecto formal ou informal<sup>22</sup>. A educação sexual corresponde ao ensinar a pensar, a ouvir, a deixar os educandos(as) expressarem seus sentimentos, debater, dar suas opiniões e aprender a respeitar as opiniões diferentes. Neste pensamento, de acordo com a autora, a educação sexual nada mais é do que:

[...] toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja ao nível de conhecimento de informação básica, seja ao nível de conhecimento e/ou discussões reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e

---

<sup>22</sup> De acordo com Werebe, a educação sexual constitui-se de um caráter híbrido, ou seja, ela se apresenta como ora educação sexual informal, em outras palavras, corresponde aos processos globais não intencionais que compreendem toda a ação exercida sobre o indivíduo no seu cotidiano desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual. Por outro lado, ela se traduz como a educação sexual formal, deliberada, institucionalizada, pensada para estar e ser dentro ou fora dos espaços de aprendizagem. (Werebe, 1981, p. 106 *apud*. Figueiró, 2018, p. 36).

atitudes relacionadas à vida sexual. (Figueiró, 2010, *apud*. Figueiró, 2018, p. 36).

Com base nas explicações da autora, podemos compreender que as estruturas que fundamentam a educação sexual acabam por confrontar, mesmo que de forma não intencional, a lógica do conservadorismo e do neoconservadorismo<sup>23</sup>, pois de acordo com Biroli, Machado e Vaggione (2020) essas noções se desenvolvem em resposta ou resistência a situações históricas de mudanças na estrutura social e política, fomentando termos e alcunhas, como por exemplo, a própria “ideologia de gênero”, como uma espécie de “terrorismo moral” que tende a “aparecer quando segmentos sociais minoritários que desafiam a ordem estabelecida se fortalecem a ponto de ameaçar os fundamentos ideais e materiais das instituições”. (Biroli; Machado; Vaggione, 2020, p. 24).

Logo, a própria acepção da educação sexual torna-se um instrumento que põe em debate não apenas a ordem, fundamentos e ideias institucionais, mas toda uma estrutura de marginalização e invisibilidade sobre os debates acerca da educação em sexualidade como meio de prevenção, cuidado, reflexão e emancipação do indivíduo, fortalecendo-o contra essa perspectiva moral de cerceamento das individualidades humanas. (Figueiró, 2018)

Nesta direção, percebemos que a implementação da educação sexual não é algo individual ou exclusivamente de um polo da relação do processo de aprendizagem. Maia e Ribeiro (2011) explicam que Vygotsky em seu pensamento sobre a psicologia da educação, elucida como o fator biológico é determinante para as bases dos sistemas de reações na aprendizagem, isto é, como padrões pertinentes durante a socialização, ao mesmo tempo constata que esse sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente

---

<sup>23</sup> Um termo mais recente, adotado em diferentes publicações e congressos, é neoconservadorismo. Esse termo foi formulado inicialmente nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, para descrever as reações de intelectuais conservadores dos anos 1970 aos movimentos de contracultura. A partir de então, seria utilizado não apenas para descrever o modo como as ideologias conservadoras se definiram no contexto estadunidense, mas para lançar luz sobre os tipos de coalizões políticas estabelecidas entre diferentes atores – religiosos e não religiosos – visando manter a ordem patriarcal e o sistema capitalista, expressando-se com força no contexto latino-americano. [...] permite caracterizar o fenômeno em sua emergência no momento político atual, ressaltando as coalizões diversas que o sustentam em um contexto específico. [...] ele se refere a uma racionalidade política que se expressa em forte regulação da moralidade sexual. Essa racionalidade promove uma forma de cultura política e de política de subjetivação que prioriza a mobilização do direito de proteger e garantir uma moral sexual baseada na defesa da família (heterossexual) e legitimada por seu potencial reprodutivo. [...] O neoconservadorismo pode, assim, ser analisado como uma lógica normativa e disciplinadora interiorizada pelos sujeitos contemporâneos, conformando-os ao "princípio universal da concorrência". Vai além de um projeto defensivo ou de uma tentativa de obter representação do Estado, consolidando-se como um modelo de governança e cidadania. (Biroli; Machado; Vaggione, 2020, p. 26).

no qual o ser humano cresce e se desenvolve, logo, sustentando que toda a educação tem, evidentemente, um caráter social. (Vygotsky, 2003).

Todavia, mesmo a educação sendo determinada pelo meio social no qual o ser humano crescerá e terá seu desenvolvimento, o autor explica que “nem sempre esse ambiente influencia o ser humano de forma direta e imediata; essa influência também é indireta, através de sua ideologia” (Vygotsky, 2003, p. 201). Neste aspecto, o pensamento de Vygotsky coaduna com a perspectiva apontada por Figueiró sobre a educação sexual formal e informal, mais especificamente está última, pois enquanto processos globais não intencionais que compreendem toda a ação exercida sobre o indivíduo no seu cotidiano, tal premissa faz alusão ao pensamento desenvolvido por Vygotsky pois para o autor, o ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, cujo papel do educador exige que ele tenha que lidar com essa alavanca, já que tal processo não pode ser deixado a mercê das forças que mobilizam o desenrolar da vida humana, neste ponto o autor explica que:

[...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando, para que este não termine como uma caricatura da vida, isto é, como uma coleção completa de seus aspectos ruins e negativos. [...] Em segundo lugar, devemos levar em conta que os elementos do meio também podem influenciar de forma nociva e funesta um organismo jovem. Não nos esquecemos que não se trata de um sujeito já formado, mas de um organismo em crescimento, mutante e frágil, e que muito do que é aceitável para um adulto é funesto para uma criança. (Vygotsky, 2003, p. 77-78).

Desta maneira, o autor expressa como a ausência da figura do educador em consonância com a mera crença de que as experiências oriundas das forças espontâneas da vida não são capazes de cumprir com a integralidade de um processo educativo eficaz, reconhecendo, ademais, como o educando, em especial em começo de formação, pode ser prejudicado pelos elementos do meio.

Nesse sentido, observa-se que, de acordo com o autor “o professor através da modificação do meio, vai educando a criança” (Vygotsky, 2003, p. 76), isto é, o educador assume um papel ativo nesta dinâmica do processo de aprendizagem.

Todavia, a figura do educador passa a ter uma responsabilidade perante tais intervenções no meio quando inserimos a educação sexual, pois as limitações impostas à

temática refletem a visão dada pela sociedade em determinada época, mostrando-se muitas vezes contrárias à sua inclusão nos espaços escolares, o que evidencia o papel fundamental do educador, ao modificar o meio, em estar preparado para desenvolver a educação sexual com os educandos. Já que se tornou indispensável que as escolas “abrissem suas portas” para essa discussão, pois não há como impedir com que os educandos deixem sua sexualidade do lado de fora dos espaços de convivência e aprendizado (Ribeiro; Reis, 2020)

Deste modo, o papel do educador passa a ter uma responsabilidade ainda maior para Vygotsky (2003), pois segundo o autor “do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (Vygotsky, 2003, p. 76). Logo, responsável, mesmo que impotente sob uma influência direta, mas “onipotente” quando está através do meio social influenciando de maneira indireta os processos educativos.

### **2.3 Instrumentos normativos de amparo à educação sexual**

Os serviços de saúde nem sempre estão preparados para entender as singularidades e a visão integral das necessidades em saúde dos adolescentes, como preconizado pelo art. 11 do ECA. Ainda não há espaços e suporte adequados e resolutivos às demandas dessa população para orientação, proteção ou recuperação da sua saúde sexual e saúde reprodutiva. As desigualdades e as diferenças, assim como a percepção do crescimento e do desenvolvimento do corpo, na maioria das vezes, não são consideradas no trabalho com os(as) adolescentes, o que acaba por definir procedimentos de homogeneização e de simplificação no atendimento à saúde dessa população (Brasil, 2018).

Historicamente, a educação sexual no ordenamento jurídico brasileiro vivia num paradoxo de existência, pois, prevista de forma implícita, mas, ao mesmo tempo invisibilizada de sua natureza como um direito humano, com dever para com a dignidade sexual, acabava por ser instrumentalizada e pautada por uma concepção biológica-higienista, controladora e repressora da sexualidade, marcada por valores morais e religiosos que corrompiam sua essência. (Vieira; Matsukura, 2017). Nardi e Quartiero (2012) esclarecem esse cenário dentro da legislação brasileira:

A lei brasileira prevê a educação sexual na escola desde 1928, entretanto, até 1950, apesar desses programas apresentarem um caráter higienista, havia

uma significativa resistência à sua implantação, notadamente campanhas de oposição influenciadas pela Igreja Católica, pois esta reivindicava a exclusividade da formação neste campo (Nardi; Quartiero, 2012. p. 65).

Para alterar essas visões, foi necessário trazer ao debate as expressões da questão social oriundas do movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970 e do debate sobre saúde pública fruto do aumento nos índices de infecções pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) entre a população jovem na década de 1980, o que influenciou na formulação de políticas públicas sanitárias capazes de impactar, a médio e longo prazo, a população, através de projetos que pensassem uma educação sexual que norteasse uma pauta de saúde coletiva, como, por exemplo, a predominância na abordagem de conteúdos mais direcionados a métodos contraceptivos e de infecções sexualmente transmissíveis (IST) em práticas educacionais preventivas. (Vieira; Matsukura, 2017).

Neste sentido, analisando os impactos que tais indicadores expuseram ao mundo, fica a preocupação quanto ao Brasil, pois embora não exista nenhuma legislação que expressamente regulamente a educação sexual nas escolas, destacam-se alguns documentos que buscam orientar a sua inserção e prática no sistema educacional do país. Atentando-se que, mesmo com os avanços, a ausência de uma previsão expressa implica em limitações no decorrer das construções e reformulações dos documentos que norteiam a educação e saúde pública nacional.

Logo, para elencar algumas previsões sobre o tema, Barbosa, Viçosa e Folmer (2019) citam os seguintes documentos: “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Planos Nacionais de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, apresentando alguns recortes do que cada documento supracitado revela quanto ao tratamento dado à questão da sexualidade e da educação sexual no sistema de ensino do país.

Observa-se deste apanhado, que desde a segunda metade dos anos 1990, os temas relacionados à sexualidade passaram a fazer parte das discussões e preocupações do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O que ficou confirmado, em 1997 com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>24</sup>, visto a intenção dos governos da época em possibilitarem um currículo flexível, aberto e que estimulasse um aprendizado acerca das

---

<sup>24</sup> Referências nacionais para construção dos currículos escolares, considerando a educação como uma prática para formação do cidadão.

questões tidas como da “vida real”, objetivando transformá-las. Para isso, os PCNs trouxeram consigo os debates em torno da orientação afetivo-sexual, colocando-a como um tema transversal<sup>25</sup> e presente no ensino. (Barbosa; Viçosa; Folmer, 2019).

Ademais, os PCNs, enquanto um conjunto de propostas educativas que visam trabalhar temas sociais de modo transversal, se valeram de um conjunto de temas que abordam valores referentes à cidadania, sendo eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, como vias de debate para se trabalhar a inclusão em sala de aula. Deste modo, a discussão sobre a educação sexual, pode ser vista ao se tratar da sexualidade no PCN volume 10, correspondente a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (Brasil, 1998).

Observa-se que os PCNs não são adotados obrigatoriamente em todos os estados brasileiros, o que demonstra a necessidade de se unificar a temática por meio de uma legislação que expressamente a aborde, até mesmo para maior efetividade e controle em sua aplicação. Todavia, relevando este fato, podemos encontrar, ao mesmo tempo, essa abordagem como um grande avanço por vislumbrar dentro de um plano nacional de educação o reconhecimento do direito à educação sexual para todos os alunos através do tema “orientação-sexual”. (Maia; Ribeiro, 2011).

Nota-se que o objetivo do PCN era promover reflexões e discussões entre os técnicos, professores, equipes pedagógicas, pais e responsáveis, com o fim de sistematizar a ação pedagógica da escola quanto às abordagens acerca das questões referentes à sexualidade. Além do mais, a inserção deste tema nos PCN teve como finalidade descentralizá-lo, pois buscava comunicá-lo com diferentes campos disciplinares para favorecer uma abordagem

---

<sup>25</sup> Os temas transversais caminham junto com os PCNs que incluíram nos currículos os temas transversais com o fim proporcionarem um ganho de “[...] flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos” (Brasil, 1998, p.25). Neste sentido, os temas transversais são conteúdos de grande relevância para o desenvolvimento da vida social, portanto, passa ser conceituado pelo MEC como “[...] temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhadas, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”. (Brasil, 1998, p.23). Ademais, por serem questões sociais “os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões”. (Brasil, 1998, p.26).

mais pluralista, interdisciplinar e que contemplasse questões relativas à saúde, sexualidade, gênero e afetividade dos educandos. (Barbosa; Viçosa; Folmer, 2019).

Todavia, conforme expressam Barbosa, Viçosa e Folmer (2019, p. 4):

[...] embora os PCN tenham contribuído para que as escolas iniciassem as discussões e implementações de conteúdos acerca da sexualidade, infelizmente não houve reação efetivas das escolas, sendo, provavelmente um dos fatores que levou os PCN ao insucesso.

Em síntese, por mais que os Parâmetros Curriculares Nacionais almejassem iniciar a inserção da temática que trabalhe a educação sexual nas escolas, ela acabou por não se consolidar, o que muito se justifica pela dificuldade que os Parâmetros tiveram em se adequar às transformações socioculturais e políticas pelas quais o país passou. (Cardoso; Silva; Silva, 2016).

Como demonstrativo dessas transformações, em 2001, através da Lei 10.172, foi promulgada o Plano Nacional de Educação (PNE), um importante documento para o campo da Educação, em especial para os debates acerca da educação sexual, segundo Barbosa, Viçosa e Folmer (2019, p. 4), o documento:

[...] determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional que vigorou até o ano de 2010. Nos objetivos e metas para os cursos de formação docente, incluíam-se nas diretrizes curriculares os estudos de temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se referem às abordagens de gênero, educação sexual, ética, saúde e temas locais.

Porém, assim como outros atos normativos que buscaram estruturar um sistema educacional mais inclusivo e que abordasse o conteúdo da educação sexual, o PNE 2001 acabou por não ser permanentemente colocado em prática, sendo que muitos de seus objetivos e metas foram parcialmente ou não foram contemplados. (Barbosa; Viçosa; Folmer, 2019).

Já com a proposta de construir um novo PNE, o MEC publica em 2010 a proposta do Plano Nacional de Educação previsto para o decênio de 2011 a 2020, neste cenário o documento aponta para as novas diretrizes e metas a serem alcançadas, assim como as estratégias a serem seguidas. Dentre os destaques deste novo PNE, ressalta-se a 3ª meta proposta pelo Parâmetro, isto é, “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a



população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária”. (Brasil, 2010, p. 6).

Com o foco de se cumprir esta meta, uma das estratégias montadas, foi a de “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”. (Brasil, 2010, p. 6).

Por fim, o atual PNE, promulgado pela Lei nº 13.005/14, cujo decênio corresponde ao período de 2014 a 2024, buscou, de certa forma, enterrar todas as tentativas de se inserir as pautas que envolvam o estudo sobre a educação sexual. Pois, as temáticas como os estudos sobre gênero e sexualidade sequer foram citadas neste Plano, limitando-se a um objetivo superficial de superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, sem nem as especificar (Brasil, 2014). Destacando-se, com isso, o fato de que este documento suprimiu qualquer menção aos termos como gênero, orientação afetivo-sexual, identidade de gênero, diversidade sexual, deixando a deriva temas tão importantes para o diálogo sobre a educação nacional (Barbosa; Viçosa; Folmer, 2019).

Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo de caráter obrigatório na elaboração dos currículos da educação básica, buscou, ao longo de suas previsões legais, não apenas sanar os déficits dos seus companheiros normativos, como também de abordar o tema “sexualidade e a educação sexual para o ensino no Brasil”. De acordo com Barbosa, Viçosa e Folmer (2019, p. 5):

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada à consulta pública em setembro de 2015. Nesta versão os temas que perpassam pela sexualidade estiveram previstos em dois momentos do componente curricular de ciências, especificamente na unidade de conhecimento Vida: constituição e Reprodução, proposto para o nono ano do ensino fundamental com os componentes e o funcionamento do aparelho genital masculino e feminino e a proposta de compreender as mudanças físicas, fisiológicas e comportamentais ocorridas no processo de puberdade.

Em seguida temos a segunda versão da BNCC, apresentada no ano de 2016 pelo MEC e tendo sido aprovada em 2017. Quando analisada esta nova BNCC, em especial, nas temáticas sobre as questões de gênero e sexualidade, o documento apenas trouxe consigo

indicativos de forma indireta voltados a estes temas, limitando-os a simples competências e habilidades a serem desenvolvidas em outras áreas. No entanto, como aponta Lima (2021), os termos “gênero” e “orientação sexual” acabam por estar ausentes no documento, sendo o respeito à diversidade tratados de forma geral.

Vale o destaque dado por Paulo Roberto Souza Júnior (2018, p. 17-18) a nota técnica emitida pelo MEC justificando que o documento, segundo a nota:

[...] preserva e garante como pressupostos o respeito, a abertura à pluralidade, a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, identidades, contra preconceito de origem, etnia, gênero, convicção religiosa ou de qualquer natureza e a promoção dos direitos humanos.

Entretanto, a justificativa dada pelo órgão entra em contradição com a própria versão final da BNCC, visto que, a retirada desses termos acaba por permitir a invisibilidade das discussões e reflexões sobre a realidade das escolas, principalmente, no que diz respeito a abordagem sobre preconceitos e discriminações contra as diversidades existentes nas identidades de cada indivíduo, inviabilizando a inclusão de todos e sua continuidade no ensino. (Lima, 2021).

Desta forma, a versão final da BNCC acabou suprimir a temática sobre a sexualidade e a educação sexual, reduzindo-as à disciplina de Ciências com ênfase na reprodução e infecções sexualmente transmissíveis, contemplando apenas o oitavo ano. Logo, na contramão, o BNCC faz com que a educação sexual não sirva ao seu papel maior, já que a limita a abordar a orientação afetivo-sexual apenas com o foco na prevenção de doenças e infecções. Portanto, entende-se que independente do que estipula a BNCC, torna-se imprescindível que os documentos escolares contemplem essas questões, devido a sua relevância e urgência no contexto escolar. (Barbosa; Viçosa; Folmer, 2019).

Em adendo, vale o destaque a ser dado ao Estatuto da Criança e do Adolescente, pois, como documento fundamental na orientação das ações às crianças e adolescentes em geral, ele não menciona diretamente a sexualidade, o que abre espaço também para interpretações. Todavia, a partir de uma leitura atenta de suas diretrizes fica, conforme explica Firmino (2017), evidente a importância de se considerar a sexualidade e, por consequência a abordagem da educação, quando se fala na garantia de direitos e proteção a esse público, afinal, de acordo com os estudos realizados pela autora, não há como se pensar no

desenvolvimento humano de crianças e adolescentes sem atentar-se para a sexualidade que está inerente em suas vidas. Por isso, em conformidade com o próprio Estatuto, a formulação de políticas pedagógicas em educação sexual deverá respeitar as disposições referentes à capacidade de assimilação do conteúdo deste público, tendo em vista a própria segurança dos jovens, bem como em relação ao próprio exercício do ensino-aprendizagem pelos educadores. (Firmino, 2017).

Ademais, de acordo com Moreira e Folmer (2015), embora a educação sexual seja indispensável na escola, eles reconhecem que trabalhar com o tema não tem sido tarefa fácil para os educadores, pois as dificuldades perpassam desde a falta de capacitação técnica pelos profissionais da educação, até a abordagem do tema ser ainda considerada tabu e recheado de empecilhos por parte de toda a estrutura dos atores educacionais.

Assim, o que se destaca com a análise é a constatação dos impactos que a falta de uma legislação que torne o tema obrigatório no contexto escolar, colocando a temática da educação sexual de forma expressa nos dispositivos normativos de ensino. Pois, os desafios que circundam o tema, atualmente, ressurgem sob outro viés, no qual a legitimidade deste trabalho no ambiente escolar, em especial ao ensino médio, é colocada em xeque. Portanto, o vácuo legislativo que se aponta existir no ordenamento jurídico brasileiro analisado diz respeito ao pano de fundo que cobre esse debate, ou seja, o embate político e ideológico que reforça o papel do Estado na construção dos valores sociais para com a diversidade e a inclusão. Questionando-se, com isso, a titularidade do real agente limitador do desenvolvimento da educação sexual nos sistemas educacionais. (Barbosa; Viçosa; Folmer, 2019).

Em suma, o papel da educação sexual, enquanto um direito humano e fundamental, apresenta-se como o meio de reflexão e inclusão na formação de um sistema educacional, em âmbito nacional, capaz de desenvolver as temáticas que constituem os direitos sexuais e reprodutivos. Deste modo, para que tais ações ocorram, uma base legal, sólida e estruturada, precisa ser disciplinada, a carência de uma previsão expressa que a torne obrigatória nos currículos educacionais, intensifica, não apenas o retrocesso, mas os impactos que se formarão na vida de alunos e professores.

### 3. METODOLOGIA

Compreendendo que o tema da educação sexual é interdisciplinar, envolvendo áreas que caminham desde a educação, direito, saúde, sociologia etc., desdobrando-se em processos dinâmicos que envolvem pessoas em constante construção e reconstrução. Observa-se que para o desenrolar da pesquisa nessa seara foi necessário trazer à tona o pensamento dos participantes sobre o objeto pesquisado, refletindo acerca do que o sujeito tem a contar.

Neste sentido, para conhecer as percepções dos participantes sobre a educação sexual na escola, entendeu-se que a abordagem qualitativa cumpriu com o direcionamento dos objetivos desta investigação. (Martinelli, 1999).

Minayo (2009), por sua vez, corrobora com essa perspectiva ao elucidar que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2009, p. 21).

Ademais, Marcondes e Brisola (2011) ressaltam o enfoque na singularidade dos participantes, pois, de acordo com as autoras, a atitude de escuta e o interesse por parte do pesquisador pode despertar no outro o impulso de revelar-se mediante a narrativa oral. Logo, possibilitando caminhar na direção do resgate da experiência de vida pessoal, familiar, profissional e social da pessoa humana, ampliando as perspectivas analisadas e indo para além dos aspectos circunstanciais, materiais e estruturais que a envolve enquanto instrumento.

A Metodologia da História Oral por sua vez permitiu uma visão diferenciada sobre diversos interlocutores da pesquisa, pois, compreendida como um método democrático, possibilitou reconhecer os participantes pela perspectiva a qual se originam. Além do mais, analisando os participantes da pesquisa conseguimos entender que a escolha desta metodologia se tornou o melhor caminho para compreendermos as percepções destes sujeitos, já que de acordo com Portelli:

O principal paradoxo da história oral e das memórias é, de fato, que as fontes são pessoas, não documentos, e que nenhuma pessoa, quer decida escrever sua própria autobiografia (como é o caso de Frederick Douglass), quer concorde em responder a uma entrevista, aceita reduzir sua própria vida a um conjunto de fatos que possam estar à disposição da filosofia de outros (nem seria capaz de fazê-lo, mesmo que o quisesse). [...] narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar (Portelli, 1996, p. 2).

A Metodologia da História Oral conforme expõe-nos Portelli (1997) é uma metodologia diferente porque se ocupa menos dos eventos históricos atribuídos pelos participantes, ou seja, mais dos significados, valorizando a subjetividade deles. Evidentemente, a História Oral não descarta os aspectos objetivos da história, visto que eles se constituem o “chão” no qual os sujeitos transitam, vivem e narram suas experiências.

Nesse sentido, a Metodologia da História Oral conforme Portelli (2016, p. 18-19) é “a arte da escuta”, visto que as fontes orais são “utilizadas como o eixo de um outro tipo de trabalho histórico, no qual questões ligadas a memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam a própria agenda do historiador” ou do pesquisador, melhor dizendo.

Nessa direção, a escolha da História Oral nessa pesquisa deu-se na perspectiva de o pesquisador se colocar “à escuta do outro”, buscando compreender suas percepções acerca da educação sexual, tema ainda encoberto por preconceitos na sociedade.

A partir dos relatos orais foi possível compreender os processos que incidem sobre os participantes ao refletirem sobre o lugar da educação sexual na escola. Nessa direção, concordamos com Portelli (2016, p.12) quando afirma que a História Oral é diferente na medida em que possibilita ao narrador trazer à tona suas experiências e significados. Ela permite, por meio da relação dialógica, conhecer os significados e experiências do participante, trata-se, no dizer do autor, da arte da escuta baseada no diálogo, na relação entre “o tempo em que o diálogo acontece e o tempo histórico discutido na entrevista (memória)”; na relação entre esfera pública e a privada e, por fim, “na relação entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador” ou pesquisador.

Portelli (2016) ainda considera que a narrativa não é um texto fixo, nem um depósito de informações, mas um processo e, por essa razão, devemos sempre nos lembrar que os fatos devem ser contatos no presente, ainda que tenham acontecido no passado, porque, mais do

que resultado da fala, o contar os fatos é influenciado pelo contexto histórico e pela memória. Na perspectiva do autor, “a oralidade, não é apenas um veículo de informação, mas também um componente de seu significado”.

A partir da perspectiva apontada por Portelli (2016) para a História Oral, pressupõe-se, portanto, a escuta do outro, entendendo que esse “outro” que é diferente de mim pode trazer visões e conhecimentos novos sobre determinados fatos desconhecidos para o pesquisador.

É, pois, nessa direção que nos colocamos à escuta dos participantes dessa pesquisa, certos de que suas experiências e significados seriam válidos para compreendermos a educação sexual na escola.

### **3.1. Tipo de Pesquisa**

Essa pesquisa exploratória, de natureza aplicada, teve como foco a realização de entrevistas com a Metodologia da História Oral com os professores, o coordenador pedagógico e o diretor de uma escola da rede pública do Ensino Médio de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba.

A presente pesquisa quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória, tendo em vista sua finalidade de proporcionar maiores informações sobre a educação sexual através da compreensão das percepções dos participantes acerca do tema. A pesquisa exploratória almeja- a aproximação e o aumentar dos conhecimentos sobre os fatos (UNESP, 2015).

Severino (2013, p. 76) explica que “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

A pesquisa se classifica como aplicada devido à necessidade de identificar como os sujeitos envolvidos desenvolvem suas ações e quais os significados que atribuem a elas, em seu contexto com o intuito de levantar informações fundamentais para o aprofundamento dos estudos.

Segundo Assis (2022) a pesquisa aplicada se interessa pela aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos, destinando-se a aplicar os conhecimentos científicos adquiridos ao longo da investigação para a solução dos mais variados problemas,

sejam eles de ordem individual ou coletiva, ou seja, servindo de sustentáculo para a compreensão dos fundamentos da educação sexual enquanto objeto de investigação.

### **3.2. Participantes**

A pesquisa foi realizada com quatro participantes, pertencentes a uma escola da rede pública de ensino médio de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, correspondendo, respectivamente a professora de História; a professora de Biologia; o Coordenador Pedagógico e o Diretor da unidade de escolar participante

A escolha dos professores que lecionam as disciplinas de Biologia e História se justifica a partir das determinações da BNCC no que diz respeito às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em salas de aula por estas áreas.

Neste sentido, a BNCC determina que à disciplina de História, enquanto área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, deve: "identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos" (Brasil, 2018). Já para a disciplina de Biologia, enquanto área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio, a BNCC estabelece, dentre as demais atribuições, o dever de desenvolver a habilidade de:

[...] investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade. (Brasil, 2018, p.1).

Deste modo, compreende-se que ambas as disciplinas possibilitam a inserção e o diálogo com os fundamentos da educação sexual dentro da sala de aula, em especial, por integrá-la para além de uma abordagem meramente preventiva.

Além do mais, a escolha do coordenador pedagógico e do diretor da respectiva escola é decorrente do próprio impacto que a função que ambos os cargos possibilitam na gestão e o andamento do aparelho pedagógico dentro do estabelecimento de ensino, servindo como ponte de articulação e desenvolvimento com todos(as) os(as) atores e educacionais ali presentes. Portanto, contribuindo para a análise dos elementos de identificação das propostas

da unidade de ensino para a educação sexual, assim como os aspectos facilitadores e dificultadores para a implementação da temática.

Todavia, é necessário esclarecer que a presente pesquisa objetivava analisar a percepção dos docentes e gestores da rede de ensino privada de ensino também, porém, ao longo das tratativas para a coleta de dados, foi observado certa resistência em estabelecer uma comunicação com a gestão escolar da unidade de ensino contatada, ao passo que a morosidade na viabilidade dos contatos com os participantes acabou se tornando fator decisivo para a desistência das entrevistas com este grupo.

Valendo a observação que mesmo com a assinatura da autorização da unidade de ensino da rede privada para a realização das entrevistas, após diversas tentativas de agendamentos com a gestão para a apresentação da proposta de entrevistas e primeiro contato, foram infrutíferas, porém, servindo como uma nova fonte de dados para as análises desenvolvidas mais à frente.

Desta forma, devido ao prazo estabelecido e planejado para a coleta e análise de dados, optamos por seguir as entrevistas apenas com os participantes da rede pública de ensino, já que o número dos sujeitos para as entrevistas se deu baseado na intencionalidade que a pesquisa qualitativa permite, isto é, de acordo com Nobre *et. al.* (2016) a abordagem qualitativa possibilita que, enquanto pesquisadores, possamos dar maior especificidade aos resultados da pesquisa, pois nossas individualidades, compostas pelos aspectos da nossa formação, subjetividade e vivência, como a trajetória narrada na Introdução deste trabalho, amplia as influências que determinarão o processo de amostragem e tratamento dos dados coletado, em especial, no que se refere à determinação (1) do objeto, (2) do campo empírico, (3) das abordagens teóricas eleitas para direcionar a reflexão e análise.

### **3.3. Instrumentos de Coleta de Dados**

O instrumento utilizado foi a entrevista guiada por um roteiro (APÊNDICE A). Tal instrumento foi escolhido por permitir a expressividade dos participantes durante suas exposições e diálogos. (Martinelli, 1999).



Vale destacar que a entrevista guiada por roteiro permitiu uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram sendo fornecidas pelos participantes. Desta forma, tornou-se um instrumento de ampliação das potencialidades e possibilidades tanto para a coleta quanto para a análise dos dados desta pesquisa. (Fujisawa, 2000).

Neste escopo, para a abordagem junto aos professores de Biologia e História utilizamos a entrevista orientada pelo roteiro (APÊNDICE A) aplicando as perguntas da Parte I até a Parte II no que correspondia as indagações referentes aos “eixos norteadores do estudo” e ao “roteiro para entrevista”, pois as perguntas da última seção da Parte II, cujo foco foi direcionado aos participantes que compõem a gestão escolar, foi aplicada somente ao Coordenador Pedagógico e ao Diretor, complementando a entrevista, tendo em vista que estes participantes em específico, também responderam as demais perguntas feitas aos professores participantes que lecionam a disciplina de História e Biologia.

Ademais, a presente entrevista foi construída de forma a auxiliar a interação entre pesquisador e os participantes, de modo a facilitar na avaliação de questões como comportamento, valores, experiências e ações dentro das percepções registradas. (Souza; Minayo; Deslandes, Veiga, 2005).

Deste modo, durante a construção do roteiro da entrevista utilizamos perguntas e quesitos amplos que nortearam e construíram os questionamentos trazidos nos objetivos gerais e específicos desta pesquisa e que abriram possibilidades de narrativas para o participante, visando o aprofundamento da comunicação. Ao mesmo tempo utilizamos perguntas que evitassem julgamentos de valor pelo pesquisador e de respostas que se resumissem a sim ou não, ampliando as possibilidades de narrativas das relações do entrevistado com os temas propostos nos objetivos, respostas estas que definiram quais significados estes temas têm para os participantes. (Souza; Minayo; Deslandes, Veiga, 2005).

### **3.4. Procedimentos para Coleta de Dados**

Por envolver seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a

finalidade maior de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Como forma de comprometimento do pesquisador para com este trabalho, o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável (ANEXO A) foi assinado e encaminhado aos participantes.

Ademais, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, foi encaminhado o pedido de autorização para a realização da pesquisa à Diretoria de Ensino responsável pelo município e as Unidades Escolares escolhidas, através do Termo de Anuência de Instituição/ Declaração de Infraestrutura (ANEXO B).

Observa-se que as instituições de ensino selecionadas para a pesquisa foram estabelecimentos que possuem em sua estrutura operacional a última etapa da educação básica no Brasil, o Ensino Médio, levando-se em consideração o critério de conveniência do pesquisador pela localidade e a realização de contato anterior com os gestores das unidades escolares oferecendo palestras e capacitações sobre educação sexual para as equipes pedagógicas.

Pontua-se que o interesse por unidades de ensino onde há o Ensino Médio, assim como por participantes, como professores, coordenadores e diretores, que atuem dentro desta etapa da educação básica, surgiu pelas particularidades que esse período da formação estudantil carrega em si próprio.

Isto é, como o ensino médio em sua estrutura atende adolescentes de 15 a 17 anos, aproximadamente, onde nesta faixa etária mudanças em suas vidas são experimentadas mais intensamente por fatores biológicos, sociais e culturais, sendo que os atores e o meio em que estão inseridos contribuem significativamente para sua formação educacional e pessoal, a escolha por essa etapa da educação básica possibilita um potencial recurso de análise para os objetivos da pesquisa, visto que as equipes pedagógicas precisam estar prontas para as demandas que os educandos tendem a apresentar.

Vale destacar, que a temática da educação sexual dentro do cenário educacional é uma proposta que necessita de cuidado na exposição e abordagem, em especial pelo público-alvo,

portanto, sua análise por meio das competências e habilidades da BNCC serviu de sustentação para o direcionamento do procedimento de coleta dos dados.

Neste sentido, com o prosseguimento da pesquisa, já em posse da autorização do projeto enviado ao Comitê e com sua devida aprovação foram iniciados os contatos com os participantes escolhidos para realização da pesquisa, sendo estes contatos intermediados pela própria Diretoria da unidade de ensino que aceitou participar da pesquisa.

Desta forma, devido ao prazo estabelecido para a coleta e análise de dados, optou-se por seguir as entrevistas apenas com os participantes da rede pública de ensino, pois a percepção obtida neste cenário demonstrou que insistir com a realização das entrevistas com o recorte de participantes da rede privada acarretaria o comprometimento da finalização desta pesquisa, o que se tornou o fator decisivo para a desistência das entrevistas com este seguimento.

Dando continuidade, observa-se que em primeiro momento da coleta dos dados, foi estabelecido o contato com o Diretor da Unidade de Ensino da rede pública em razão da sua maior receptividade em nos atender. Assim, explicamos a ele os objetivos e metodologia da pesquisa, ao passo que o referido participante auxiliou na comunicação com os demais, disponibilizando seus contatos de telefone para os quais foram encaminhados os convites para a realização da pesquisa.

Em seguimento, após contato com os demais participantes da rede pública, a modalidade de comunicação via *WhastApp* foi escolhida a pedido de todos devido à dificuldade de horários livres para um primeiro encontro presencial, haja vista que a maioria possui uma rotina profissional que os levam a transitar entre cidades e empregos para o cumprimento de suas obrigações, sendo necessário um lapso de tempo no retorno das mensagens.

Após o nosso primeiro contato com os participantes foram manifestados os aceites por todos, e, posteriormente, agendadas as entrevistas. Com o agendamento, alguns participantes optaram por modalidades e horários diferentes para realizá-las: o Diretor e o Coordenador, optaram pela modalidade presencial, solicitando, cada qual, que as entrevistas ocorressem na própria unidade de ensino, em uma sala reservada, conforme pedido do Diretor, e na sala

comercial do pesquisador, devido a maior flexibilidade de horários em dia não útil, facilitando a participação do Coordenador.

Já as professoras de Biologia e História, devido à rotina laboral e disponibilidade de horário, optaram em realizar suas entrevistas pela modalidade *online*, sendo apresentado pelo pesquisador a plataforma *DISCORD*, devido a sua disponibilidade de recursos para gravações e armazenamento

Além do mais, quanto aos horários das entrevistas estas ocorreram em sua maioria no período diurno, em momentos em que os participantes possuíam espaços em suas agendas.

Com o agendamento e o respectivo dia para as entrevistas foi combinado com as Professoras de História e Biologia que o pesquisador iria até a Unidade de Ensino que compõe a pesquisa, para entregar o Termos de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (ANEXO C) e o Termo de Autorização de Uso de Voz (ANEXO D), tendo em vista a necessidade da coleta de suas assinaturas e o esclarecimento de seu conteúdo, já em relação ao Diretor e Coordenador, os presentes documentos foram entregues no ato da entrevista. Contudo, em ambas as modalidades de entrevistas foi realizado o seguinte procedimento de esclarecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Cumprido esclarecer que neste ato, foi informado a cada um dos participantes sobre os benefícios que a realização da presente pesquisa trará para as suas unidades de ensino, as demais unidades do município e ao próprio município. Ressaltando-se a relação dialógica existente nas entrevistas a partir da natureza da História Oral, ao passo que foi apresentado os possíveis riscos para os participantes e interlocutores desta pesquisa, explicando, mais, que os mesmos são baixos, conforme a consta no TCLE, realizada sua releitura na íntegra aos participantes pelo pesquisador de maneira detalhada, reforçando os objetivos e procedimentos da pesquisa, reiterando que estavam livres para decidir se assim queriam ou não continuar com a entrevista e, conseqüentemente, possibilitado seu encerramento, fato este que foi retomado novamente ao longo das falas pelo pesquisador durante as entrevistas.

Ademais, a todos foi informado que ambas as modalidades de entrevistas seriam gravadas ou por instrumento de gravação ou, conforme recursos na modalidade *online*, por aplicativo ou programa de gravação.

Desta maneira, já com as assinaturas dos entrevistados em mãos, os documentos devidamente guardados e escaneados, demos prosseguimento para as entrevistas agendadas.

Após a realização, as entrevistas foram transcritas pelo pesquisador e, encaminhadas para os participantes entrevistados para confirmação do conteúdo ali exposto e, posteriormente, com as modificações solicitadas pelos participantes e suas confirmações, foi apresentado e coletada a assinatura no Termo Consentimento Pós-Informação (ANEXO D).

Em seguida, finalizado todos os procedimentos administrativos para a coleta de dados deu-se o prosseguimento na análise das narrativas.

Em suma, o procedimento de coleta de dados seguiu-se apenas com os participantes da rede pública de ensino, sendo seus dados colhidos armazenados por 5 (cinco) anos e, posteriormente, inutilizados e descartados conforme orienta os atos normativos do CEP-UNITAU e a Lei nº 13.709 de 2014 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais).

### **3.5. Procedimentos para Análise de Dados**

Tendo em vista o objetivo de analisar a percepção dos docentes e demais agentes na gestão escolar da unidade participante da pesquisa, utilizamos para analisar as narrativas coletadas, de a técnica da triangulação de métodos, que consiste na articulação das narrativas coletadas com os estudos, levantamentos e questionamentos produzidos pelos autores que discutem a temática a partir da ótica dos participantes da pesquisa, conforme esclarecem Marcondes e Brisola:

[...] conclui-se, portanto, que, na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um modus operandi pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (Marcondes; Brisola, 2014, p. 201).

Para fins meramente analíticos dividimos a análise em partes, chamadas de momentos: no Primeiro Momento trouxemos os dados gerais, correspondentes a tipificação do perfil dos

participantes, buscando conhecer sobre área e tempo de atuação, interesse em ingressar na unidade de ensino, qualificações curriculares e formações complementares, acompanhada da análise da narrativa dos participantes sobre suas trajetórias profissionais até chegarem no ambiente educacional.

No Segundo Momento, desenvolvemos perguntas voltadas a temática desta pesquisa, separando-as em três unidades de aplicação das perguntas:

1. A primeira unidade de aplicação buscamos desenvolver perguntas centrais sobre os Eixos Norteadores da pesquisa, ou seja, debruçou-se sobre a percepção dos docentes acerca da educação sexual e se tinham algum conhecimento a respeito das leis ou normas que implementam a E.S. no ambiente escolar;
2. Já na segunda unidade de aplicação, foram desenvolvidas perguntas voltadas a todos os participantes enquanto docentes, buscando compreender acerca de suas experiências e percepções em abordarem temas que se comunicam com a E.S., em exemplo a Diversidade e Sexualidade, bem como se haveria algum trabalho, projeto ou atividade voltado a E.S. na unidade de ensino, não afastando o aspecto integrativo e comportamental nesta apuração acerca da forma como os participantes mantinham seus relacionamentos com os alunos e seus responsáveis, oportunizando explanarem sobre suas crenças a respeito dos temas, assuntos e propostas que deveriam ser abordadas em sala de aula, etc.;
3. Na terceira unidade de aplicação, as perguntas apresentadas focaram-se apenas nos participantes que ingressaram nesta pesquisa como membros da gestão escolar, tal como o Diretor e Coordenador Pedagógico. foram formuladas questões que oportunizaram aos dois participantes exporem suas percepções em relação à E.S. em sua unidade de ensino, questionando-se se são oferecidas capacitações ou formações para os professores trabalharem com a temática, ao mesmo tempo que se indagou se haveria essa necessidade. Ademais, buscou-se dos participantes as possíveis contribuições deles para a efetivação da E.S. em sua unidade de ensino e

qual seria a postura quanto ao cargo que ocupam a respeito desta finalidade de efetivação da E.S.

Para facilitar a localização das narrativas dos participantes, optamos por indicá-las por meio da seguinte formatação – (1) trechos menores que três linhas seguirão a formatação padrão para citações, destacado pelo uso de aspas “”, com a correspondente indicação entre parênteses sobre qual participante é aquela fala; (2) já com trechos maiores que três linhas terão fonte: *Times NewR*; tamanho: 11, texto em itálico; recuo à direita de 4 cm sob espaçamento entre linhas simples, vindo ao final a indicação de qual participante é em parênteses, em exemplo:

*O menos importante é o ensinar... porque as pessoas acham que a E.S. é ensinar a fazer sexo, para mim essa é a única coisa que não entra no contexto de E.S., mas todas as outras coisas que eu citei, elas englobam o contexto da E.S. (Prof.<sup>a</sup> Biologia)*

A citada distinção das falas dos participantes com formatação específica, tem por objetivo facilitar sua localização textual, auxiliando na diferenciação entre citações de obras, autores e textos dentro da análise pela triangulação de métodos, com as respectivas falas transcritas dos participantes.

Dessa forma, a articulação durante o processo de análise deu-se entre os dados empíricos coletados nas entrevistas com os docentes e gestores de ensino, dialogando com a produção dos autores que tratam da temática da educação sexual através da formação dos docentes, atreladas à análise da conjuntura a que os participantes estão inseridos, isto é, acerca do cotidiano vivenciado na unidade escolar participante, assim como as relações existentes entre os participantes com o seu alunado e responsáveis legais, não afastando suas percepções sobre a maneira com que a gestão da unidade escolar aborda ou abordou o tema, estando a todo momento correlacionando os apontamentos levantados na análise com o cenário da política estadual e nacional de fomento à formação dos docentes e de desenvolvimento das propostas curriculares na política de ensino da unidade participante.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões expostos a seguir partem das narrativas coletadas junto aos participantes da pesquisa cujo objetivo foi compreender a percepção de docentes e gestores do Ensino Médio de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e Litoral Norte acerca da educação sexual e os instrumentos normativos que permitem sua implementação em sala de aula, como também conhecer as propostas da unidade escolar para a educação sexual e como os educadores compreendem a educação sexual, ademais, identificando as percepções dos educadores acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores para implementação da temática no ambiente escolar.

Para uma análise mais detalhada e sistemática, organizamos este capítulo em seis subseções com os seguintes títulos: "Perfil dos participantes da pesquisa", onde são apresentadas informações sobre os participantes; "Percepção sobre educação sexual: um olhar conceitual e legal sobre o tema", onde são discutidas as percepções dos participantes em relação aos conceitos e aspectos legais da educação sexual; "As abordagens em educação sexual no cotidiano escolar: identificando qual abordagem os participantes apresentam maior afinidade", que analisa as abordagens adotadas pelos participantes no contexto escolar; "A educação sexual para além da sala de aula: às percepções sobre família, alunos e o(a) educador(a)", onde são exploradas as percepções dos participantes sobre a influência da família e dos alunos na educação sexual; "A Escola e a educação sexual: uma relação pela ótica dos participantes", que discute a relação entre a escola e a educação sexual sob a perspectiva dos participantes; e "Direcionar, Coordenar e Educar: o papel da gestão escolar frente a educação sexual", que aborda o papel da gestão escolar na implementação da educação sexual na escola.

Essas subseções fornecem uma análise detalhada dos resultados da pesquisa e promovem discussões relevantes sobre o tema, neste sentido, procederemos à análise dos dados obtidos a partir do subitem "Perfil dos participantes da pesquisa", o qual oferece uma caracterização detalhada dos participantes envolvidos no estudo, fornecendo informações relevantes sobre suas características e perfis individuais.



#### 4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

O objetivo deste subitem, correspondente ao Primeiro Momento da análise dos dados, apresentar o perfil dos participantes da pesquisa a partir da correlação entre os dados por eles fornecidos no questionário (APENDICE A – PARTE I), cujo preenchimento foi desenvolvido pelos próprios participantes antes de iniciarmos as entrevistas, e a trajetória profissional detalhada ao longo das perguntas desenvolvidas.

Neste sentido, conforme anteriormente citado, esta pesquisa foi desenvolvida com a participação da professora de História; da professora de Biologia; do Coordenador Pedagógico e do Diretor da unidade de escolar participante da Rede Estadual de Ensino de um Município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e do Litoral Norte, sendo apresentado no quadro a seguir o perfil destes participantes com base nos dados do questionário aplicado, seguindo para a análise desta coleta.

**Quadros 1 - Dados Gerais dos Participantes**

<b>DADOS GERAIS</b>				
<b>PERGUNTAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>			
	<b>Diretor</b>	<b>Coordenador</b>	<b>Profª. Biologia</b>	<b>Profª. História</b>
<b>Gênero</b>	Homem	Homem	Mulher	Mulher
<b>Idade</b>	38 anos	37 anos	40 anos	39 anos
<b>Estado civil</b>	Casado	Casado	Divorciada	Divorciada
<b>Filhos</b>	Não	Não possui	1 menina	1 menino
<b>Religião</b>	Católico - Praticante	Não possui	Católica - Praticante	Evangélica - Praticante

**Fonte:** elaborado pelo pesquisador, 2023.

É possível constatar, que obtivemos certa paridade de gênero e estado civil dos participantes no início das questões, porém, com relação a gestão escolar, por mais que a Professora de Biologia integre tal local como vice-diretora e lecionando, constatamos que a respectiva gestão tem a maioria dos cargos ocupados por homens.

Tal cenário oportuniza a abertura de uma importante discussão sobre as desigualdades de gênero no mercado de trabalho, já que de acordo com as análises apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas, apesar das mulheres serem maioria na população brasileira, apresentando na média dos indicadores um dos maiores índices de escolarização com relação aos homens, quando direcionamos nosso foco às oportunidades de trabalho ou ao recebimento de maiores salários de maneira equânime, tais dados não conseguem justificar a continuidade das significativas desigualdades existentes. (Cepellos, 2023)

Cepellos (2023) explica, analisando os dados do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas do ano de 2023 em conjunto com pesquisa realizada pela Grant Thornton sobre as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para ascender aos cargos executivos, que atualmente no Brasil as mulheres vivenciam, diariamente, inúmeros desafios no que diz respeito a inserção no mercado de trabalho, onde as barreiras pertinentes às discriminações e as desigualdades de gênero impostas as elas, impedem que sejam tratadas da mesma maneira como os homens são tratados quando o contexto recai sobre cargos de liderança, mesmo na área educacional.

Em continuidade, quando observamos à faixa etária dos participantes observamos que suas idades transitam dos 37 aos 40 anos, onde as mulheres apresentam mais idade com relação aos homens, porém, sob uma margem pouco significativa desta diferença, podendo assim considerarmos que, com base nos últimos dados do Censo Escolar, referente ao ano de 2022<sup>26</sup>, o perfil dos participantes está dentro da média nacional no que diz respeito a faixa etária dos professores que atuaram no ensino médio.

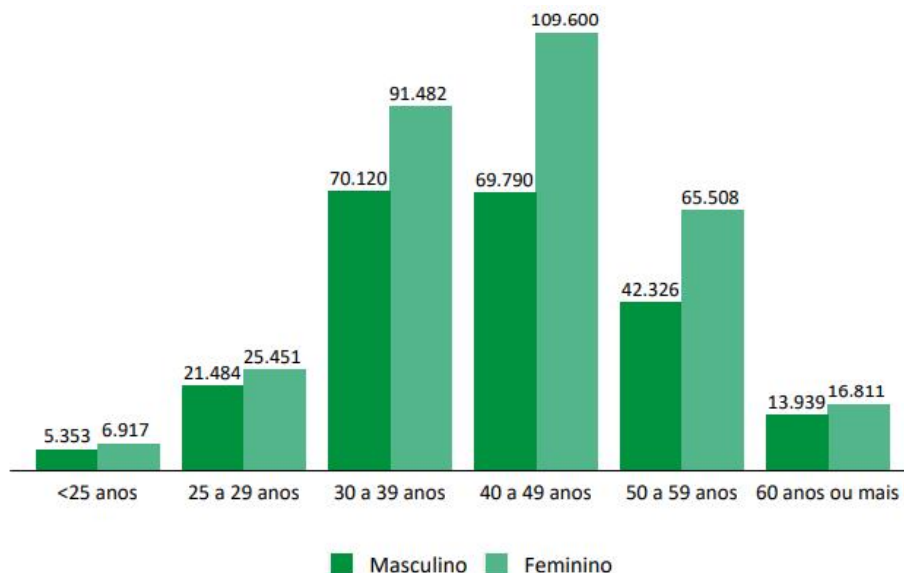
Neste seguimento, explicando melhor o cenário, os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2023) apontam que dos 545.974 profissionais da educação, a distribuição quantitativa dos educadores no ensino médio entre as faixas etárias de menos de 25 anos; de 25 a 29 anos; 30 a 39 anos; 40 a 49 anos; 50 a 59 anos e 60 anos ou mais, teve sua maior concentração, principalmente, na faixa etária dos 40 a 49 anos, seguida da faixa dos 30

---

<sup>26</sup> Observa-se que até o presente momento da produção desta pesquisa o Censo Escolar de 2023 ainda está fase de coleta de dados de sua 2ª etapa, conforme portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vide: <https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=censo%20escolar%202023>

a 39 anos. Sendo que dentro destes números, 57,5% são do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino, conforme gráfico abaixo.

**Gráfico 1 - NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO - BRASIL 2023**



**Fonte:** Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023, p. 46)

Ademais, conforme abordado acima acerca dos reflexos da desigualdade de gênero no mercado de trabalho, conseguimos constatar a presença de um novo fator, agora, relacionado a cenário da maternidade.

Neste escopo, observamos que, dentre os participantes, a existência de filhos e filhas ocorre apenas por parte das participantes do sexo feminino, o que nos alerta para a dupla jornada vivenciada pelas mulheres no Brasil. Neste aspecto, Zibetti e Pereira (2010, p. 273) explicam em sua pesquisa a repercussão da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente de mulheres professoras. Segundo as autoras:

[...] as condições de trabalho nas três redes municipais investigadas apresentam inúmeras dificuldades para as mulheres professoras. Sufocadas pelas demandas familiares, pelas quais são as principais, senão as únicas responsáveis, submetidas a exaustivas jornadas de trabalho, com remuneração insuficiente para poder contratar ajudantes para o trabalho doméstico, debatendo-se para atender às demandas profissionais de melhorar

a qualidade do trabalho e elevar o nível da própria formação, essas mulheres estão fazendo um esforço sobre-humano para ensinar nessas condições. E, conforme afirma Esteve (1999, p. 144), "[...] para enfrentar de forma efetiva o mal-estar docente, onde se deve atuar prioritariamente é sobre suas condições de trabalho e sobre o apoio que o professor recebe para realizá-lo".

Outro ponto importante para essa análise diz respeito à pergunta sobre se os participantes professam ou não alguma religião ou fé, o que resultou na medida em que apenas um participante declara não ter religião. Este fator é um indicativo da maneira como os participantes expressaram suas respostas acerca do tema, pois a abordagem da educação sexual carrega em si um estigma enviesado de preconceitos e tabus que muito se relaciona aos dogmas religiosos que fundamentam falácias como a “ideologia de gênero” e temas que cerceiam a liberdade de cátedra dos docentes.

Para clarearmos melhor os posicionamentos dos professores, articulamos o seguinte quadro para a auxiliar nesta análise.

**Quadros 2 - Formação profissional**

<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>				
<b>PERGUNTAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>			
	<b>Diretor</b>	<b>Coordenador</b>	<b>Prof.<sup>a</sup> Biologia</b>	<b>Prof.<sup>a</sup> História</b>
<b>Área de formação</b>	Filosofia	Filosofia	Ciências Biológicas	Artes Visuais e História
<b>Ano de formação</b>	2006	2011	2004	2020 e 2022
<b>Tempo de atuação na docência</b>	17 anos	11 anos	16 anos	3 a 4 anos
<b>Função na unidade escolar:</b>	Diretor	Coordenador Pedagógico	Vice-Diretora e Professora de Biologia	Professora de Artes e História, e leciona a disciplina Projeto de Vida
<b>Quanto tempo de função</b>	2 anos	1 mês	Não informado pelo participante	2 anos
<b>Possui Pós-graduação lato e/ou stricto sensu</b>	Sim, Pós-Graduação em Gestão Escolar	Sim, Mestrado	Sim, Mestrado Gestão Ciências Ambientais e Pós-Graduação em Gestão Escolar	Sim, Pós-Graduação Lato sensu Educomunicação e Tecnologia
<b>Possui Formação Continuada</b>	Sim, cursos oferecidos pela SEDUC	Sim, Educação Integral ao Ensino Integral -Cursos da EFAP	Sim, Educação Integral ao Ensino Integral - Cursos da EFAP	Sim, História da Arte
<b>Em quantas unidades de ensino atua?</b>	Duas	Duas	Duas	Uma

Quais séries?	Não informou	Ensino Médio	Atua com 9º ano do ensino fundamental e 1º do ensino médio	Leciona desde o 7º e 8º anos do Fundamental e 1º e 3º ano do Ensino Médio
O que o(a) levou a entrar nesta unidade de ensino?	Direção Escolar, indicação da Diretoria de Ensino Regional	Interesse em Concurso Público	Passou no concurso e teve que escolher de forma aleatória	Já trabalhou nesta unidade de ensino em 2020 e quis retornar, e em 2022 Obs. Trata-se de contratação, não sendo efetiva, mas sim inscrição pela modalidade/categoria O
Qual Disciplina de atuação?	Gestão Escolar, mas dá aula de Filosofia	Filosofia	Biologia (ensino médio) e Ciências (ensino fundamental), já deu aula de Química e Matemática	Leciona aula de Artes, História, Projeto de Vida e Tecnologia
Possui participação social/política?	Não	Não	Não	Não

**Fonte:** elaborado pelo pesquisador, 2023

Em relação a área de formação dos participantes houve um predomínio das ciências humanas e sociais, havendo apenas uma diferenciação quanto à professora da área de ciências biológicas que foi escolhida para participar porque sua disciplina guarda relação direta com a temática.

Ademais, sob um olhar mais aprofundado do perfil dos participantes foi possível constatar que todos possuem especializações, variando as formações de ensino de Pós-graduação *Latu Sensu* e *Stricto Sensu*.

Entretanto, em sua totalidade percebemos uma grande preocupação em manterem-se participantes em cursos de formações complementares, com destaque a Cursos de Educação Continuada<sup>27</sup> voltados a própria Educação e o ensino em sala de aula, fator este que é refletido no próprio período médio de atuação dos participantes na docência, com uma margem de 11 a 12 anos de tempo de atuação conforme explicitado no perfil dos participantes acima exposto,

<sup>27</sup> Segundo Dilly e Jesus (1995) a Educação Continuada corresponde a: “[...] conjunto de práticas educacionais que visam melhorar e atualizar a capacidade do indivíduo, oportunizando o desenvolvimento do funcionário e sua participação eficaz na vida institucional.” (Dilly; Jesus, 1995, p. 92). Em complemento Ribeiro, Souza e Silva explicam através de um olhar aos profissionais de saúde, mas com impacto as demais áreas de atuação do conhecimento que do contrário ao ensino aprendizagem mecânico, o processo de educação continuada “vem trazendo inovação e aprendizagem significativa, pois é inserido de maneira crítica na realidade. Ela é determinada como um conjunto de atividades para atualização profissional, além de oportunizar o desenvolvimento continuado dos trabalhadores em saúde trazendo o desenvolvimento do funcionário com sua participação eficaz no seu ambiente de trabalho”. (Ribeiro; Souza; Silva, 2019, p. 168).

o que nos possibilita uma maior compreensão de suas percepções acerca do tema da educação sexual.<sup>28</sup>

Em complemento, podemos observar que a maioria dos participantes atua em mais de uma unidade de ensino e esse cenário já vem sendo apontado nos Relatório de Políticas Educacionais desenvolvidos pela colaboração do Itaú Social, Associação D3e (Dados para um Debate Democrático na Educação) e Fundação Carlos Chagas, sobre o “**Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental**”. (Moriconi, *et. al.*, 2023)

De acordo com a última pesquisa pública no ano 2023, no Brasil, 45% dos professores atuam em mais de uma escola e 30% em mais de uma rede, ao passo que nessa jornada a média de alunos atendidos foi apontada de cerca de 228,6 estudantes em que um professor atende, podendo variar de 11 para 525 alunos, a dependendo da rede de ensino<sup>29</sup>. (Moriconi, *et. al.*, 2023)

Como pode ser observado, acaba sendo recorrente na realidade educacional brasileira, assim como na realidade da maioria dos participantes da pesquisa desta dissertação, o fato de que os profissionais de educação acabam atuando em mais de uma unidade de ensino, muitas das vezes com intuito de complementar a renda, nesse contexto Bassi, Fernandes e Rolim (2022, p. 3) comentam o seguinte:

Os dispositivos constitucionais de 1988 (Brasil, 1988) garantiram a valorização docente por meio remuneratório como um dos princípios educacionais. Uma materialidade da valorização como direito a ser assegurado pelo Estado aos docentes fica a cargo dos entes federativos, de acordo com suas competências e responsabilidades, devendo ser mediada pela função de suplência da União, em face do cenário marcado por acentuadas desigualdades, em termos de capacidade de financiamento, dos entes federados.

Desde a Constituição Federal de 1988, portanto, cabe ao Estado em suas instâncias federativas, a responsabilidade pela reprodução da força de trabalho docente, associada às condições de trabalho, jornada e carreira. Contudo, sabe-se que tais políticas são perpassadas

---

<sup>28</sup> Vale destacar que essa dedicação à Educação Continuada é fomentada na rede de ensino estadual através do “Programa Multiplica SP #Professores”, de acordo com as diretrizes do programa objetiva-se “o aprimoramento de práticas pedagógicas e a formação colaborativa entre docentes como estratégia para a melhoria das aprendizagens dos 3,5 milhões de estudantes das 5,4 mil escolas estaduais de São Paulo.” (São Paulo, 2023, p.1).

<sup>29</sup> Observa-se que a pesquisa analisou aproximadamente 10 redes estaduais e municipais brasileiras a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

por interesses diversos, dependendo da disponibilidade orçamentária, da correlação de forças entre os entes etc.

Assim, torna-se recorrente no Brasil as diferenças extensas entre as unidades da federação no que diz respeito à reprodução da força de trabalho docente (salário, carga horária, plano de carreira), razão pela qual os docentes, muitas vezes necessitam de duplicar ou até triplicar a jornada para alçar condições dignas de existência. (Bassi; Fernandes; Rolim, 2022).

Outro aspecto extraído dos relatos dos participantes se refere ao fato de todos não almeçaram a carreira de docência como primeira alternativa de atuação profissional, sendo ela, consequência em suas trajetórias, em regra, ligada a estabilidade que a realidade de um concurso público proporcionaria.

Durante as narrativas de suas trajetórias profissionais, pudemos observar que o ingresso no ambiente educacional por mais que não fosse um projeto de futuro para os participantes, tornou-se a oportunidade de se encontrarem profissionalmente e, conseqüentemente, construir suas identidades enquanto docentes.

O ambiente escolar pela ótica do “ser professor” tornou-se um divisor de águas em suas trajetórias, como se percebe na fala da participante que ainda possui poucos anos de atuação como educadora em comparação aos demais – a Professora de História, com aproximadamente 4 anos – relata que já teve outras profissões, como Fotógrafa profissional há mais de 12 anos, porém, ao ingressar na graduação do curso de Artes Visuais, teve a oportunidades de estar em uma sala de aula e, como a própria participante nos conta, para ela parecia que já conhecia a sensação de educar há anos.

*[...] quando eu optei por fazer uma graduação. Eu me vi dentro das artes, e sem intenção, primeiramente, de estar dentro de uma sala de aula. E quando eu comecei a fazer artes visuais, eu fui conhecendo esse mundo escolar que eu não conhecia, e eu fui... Parecia que eu já... Que eu já o conhecia há muitos anos. Embora eu nunca tivesse estado nele. Quando eu fui fazer meu primeiro estágio e eu fui algo... Fui me apaixonando, fui gostando e eu caí literalmente de paraquedas dentro de uma sala de aula. E eu tenho aprendido. Eu falo que eu não sei nada ainda, eu costumo... É... Todo dia um aprendizado. (Professora de História, 2023)*

Nesta mesma direção, a Professora de Biologia traz em sua narrativa o pensamento de, ao ter o contato com a docência, passar a enxergar esta função como uma realização

profissional, isto é, mesmo ela já tendo exercido outras profissões, como promotora de vendas, vendedora, motorista executiva bilíngue, etc., somente ao assumir o cargo como professora da rede estadual de ensino no ano de 2016, por intermédio da sua aprovação no Concurso Público, pode afirmar para si que a partir daí que “[...] *sempre quis ser da escola*” (Professora de Biologia, 2023).

A manifestação dos pensamentos dos pensamentos das docentes sobre seus sentimentos relacionados a profissão, por mais que exprima um entusiasmo eufemístico sobre estar em sala ou na escola lecionando, traz em si o debate sobre o atual modelo educacional a respeito do ser professor, haja visto que os estudos sobre o sentimento de bem e mal-estar docente e de realização profissional são objetos de análises. (Carlotto; Palazzo, 2006; Codo, 2004; Souza Neto; Cyrino; Borges 2013)

Carlotto e Palazzo (2006) explicam que a profissão de ser professor, nos atuais moldes, impõem muitas atribuições aos docentes, extrapolando suas cargas horárias, assim como as obrigações das classes escolares com seus deveres educacionais, trabalhos administrativos, planejamentos e conduções do cotidiano escolar com os alunos, sala de aula, gestão escolar e as famílias. Além dos deveres de organização das atividades extraescolares, reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, aplicação das recuperações, confecção dos relatórios periódicos e individuais e, muitas das vezes, acabam também tendo que cuidar do patrimônio material, recreios e locais de refeições.

Neste cenário, mesmo diante de tantas atribuições, as autoras expõem as realidades vivenciadas por profissionais de educação que contribuem para o mal-estar docente<sup>30</sup>, já que o professor:

[...] é excluído das decisões institucionais, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, sendo concebido como mero executor de propostas e ideias elaboradas por outros. Com isso, estabelece-se uma tendência ao trabalho individualista, que não permite ao professor confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho. Essa intensificação do fazer docente lhe ocasiona conflitos, pois, ao ter que arcar com essa sobrecarga, vê reduzido seu tempo disponível para estudos individuais ou em

---

<sup>30</sup> O mal-estar docente consiste nos efeitos permanentes de caráter negativo capazes de afetar a personalidade do professor/educador, sendo parte dos resultados gerados das condições psicológicas e sociais em que se exerce à docência. O professor/educador nesse cenário passa a manifestar sintomas físicos, cognitivos e/ou emocionais negativos decorrentes das situações adversas vivência intensa e reiterativamente no exercício de sua profissão. (Soares; Silva, 2023)



grupo, participação de cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação, favorecer seu desenvolvimento e sua realização profissional. (Carlotto; Palazzo, 2006, p. 1017-1018)

Assim, a realidade apresentada por Carlotto e Palazzo não está distante do cotidiano dos/das participantes da pesquisa, porém, como perceptível na fala das Professoras de História e Biologia, por mais que a ênfase a ser dada recaiu sobre o “se encontrar em sala de aula”, como uma espécie identificação com a profissão e realização profissional a priori, observa-se que o núcleo de suas narrativas expressa os próprios sentimentos e relações afetivas ali descobertos que movimentam suas carreiras.

Por este ângulo, de acordo com Codo (2004), diferentemente de outras profissões, o exercício da docência tem um diferencial, pois a relação afetiva na maior parte das vezes se estabelece para o próprio exercício do trabalho, tornando-se quase que um pré-requisito, especialmente, para que o trabalho possa ser efetivo, logo, se o docente busca atingir seus objetivos, a relação afetiva necessariamente deve que ser estabelecida.

Esta atenção dedicada a conhecer os caminhos trilhados pelos participantes e os sentimentos cultivados que os levaram a ingressar na carreira de professores, nos amplia o acesso a suas subjetividades e, em reflexo, oportuniza conhecermos mais sobre como é ser um educador para eles e o impacto que a profissão que exercem é capaz de gerar na realidade de seus educandos, em especial, por tratarmos de uma temática como a educação sexual que por si só é carregada de intersecções no dia a dia escolar e o efeito gerado pela atuação do educador, quanto ao tema, influência na receptividade de sua implementação em sala de aula.

Assim, as narrativas dos participantes, ao mesmo tempo em que nos leva a conhecer um percurso ou experiência pessoal, singular, nos conduz ao processo que “retrata de algum modo o universo social mais amplo, no qual é inscrito esse percurso”. (Burnier *et al.*, 2007, p. 346)

Neste sentido, o que se extrai dessas narrativas não apenas nos traduz as perspectivas dos participantes sobre a função de docentes e, futuramente, como gestores educacionais, mas, sobre a conjuntura que os levou a essa profissão.

Como exemplo destacamos a narrativa do Diretor quando relata o contexto em que se encontrava durante o processo de graduação, não se constituindo um período dos melhores de

sua vida, porém, em sua perspectiva, essas memórias influenciaram seu ingresso no ensino superior, isto é, o estudo no seminário e a origem de uma família com poucos recursos tonaram-se motivações para tal escolha de vida, neste seguimento, o participante relata que:

*[...] fiz o curso de filosofia porque eu estudei no seminário, eu estudei muitos anos no seminário, eu fui o primeiro da minha família por parte de mãe ali, eu acho que até por parte de mãe e pai. Então, eu vim de uma família bem simples que não visualizava isso. Meu pai, nem tanto... meu pai e minha mãe não planejavam ir pra uma faculdade foi uma coisa que aconteceu e então, eu fiz a faculdade pelo fato de ter estudado no seminário e no decorrer do seminário lá dos anos quando eu estava concluindo o curso de filosofia, eu tive interesse de sair, e qual foi o primeiro trabalho que apareceu pra mim... foi dar aula, não foi algo que eu só pensei em ser professor, aí com o passar do tempo eu fui gostando de ser professor, porque também querendo ou não, professor é uma vocação assim como um sacerdote também é uma vocação, você tem que não é só um trabalho... não é só ofícios ali... não é só trabalho prático, não é só trabalho burocrático é ouvir também é estar com aluno e tal e sim a formação continuada [...]* (Diretor, 2023, **grifo nosso**)

A narrativa do Diretor nos possibilita enxergar a maneira como ele associa a vocação de ser professor com a vocação para o sacerdócio, uma prática comum em certos momentos da história da educação que carrega em si uma valoração ao exercício da docência a partir de um comparativo às missões religiosas de matriz cristã. Neste prisma, Souza Neto, Cyrino, Borges (2013), nos esclarecem que a visão prática do “ser docente” histórico e culturalmente acabou constituído a partir de uma ideação atrelada a acepção da vocação e, nesta lógica, para que a formação desta profissão ocorresse, bastava o exercício de observar e imitar um professor com mais experiência, haja vista que não havia um conjunto de saberes que estruturasse a prática pedagógica.

Os autores explicam que essas circunstâncias foram ocasionadas devido ao extenso período no qual a percepção de um docente esteve condicionada a prática do sacerdócio, isto é, o fomento à crença de que para ser de fato um professor seria necessário não apenas ter um dom inato, mas assumi-la como sendo uma missão de ensinar, maior até que qualquer natureza de compensação financeira ou econômica. (Souza Neto; Cyrino; Borges 2013)

Atualmente essa visão sacerdotal sobre o exercício da profissão de ser professor encontra-se ultrapassada visto as mudanças ocorridas no saber pedagógico. Segundo Rotta, Silva e Pedreira (2023), com o decorrer dos anos as mudanças nas concepções pedagógicas passaram a influenciar no processo de profissionalização docente, valorizando o

conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos e como ensiná-los a aprender. No debate contemporâneo discute-se questões como profissionalidade, identidade e competência profissional. Gorzoni e Davis (2017), citando Ambrosetti e Almeida (2009), esclarecem que o conceito de profissionalidade, por exemplo, surgiu nos anos 1990 como forma de ampliar a compreensão do termo articuladamente ao conceito de profissionalização.

Gorzoni e Davis (2017, p. 1400) apoiadas em Contreras (2012) afirmam:

a profissão docente está intimamente ligada às condições sociopolíticas, pois a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e social. Para o autor, a profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. Desse modo, as qualidades profissionais apoiam-se na forma de o professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades.

Em contrapartida, podemos perceber que na narrativa do Coordenador, por mais que não remeta a essa acepção sacerdotal de vocação à educação presente na fala do Diretor, retoma o segundo elemento que se destaca na narrativa dos dois participantes, ou seja, ao detalhar sobre como iniciou sua trajetória no ensino superior até a carreira de Professor, mesmo similar no ingresso na graduação de filosofia, ambos estavam vivendo um momento de dificuldades financeiras, ou, numa paráfrase das palavras do Coordenador, uma trajetória tortuosa.

*A minha trajetória foi tortuosa assim... na verdade, nunca tinha pensado em ser professor até uma amiga que é professora e hoje somos colegas, me incentivou a isso... eu trabalhava como autônomo, como professor de música já na verdade, mas trabalhava com aulas particulares e tudo mais. Então, decidi ir para a faculdade de filosofia, na época, dentre os cursos e disciplinas foi aquela que mais me interessava, até pelo meu envolvimento na época com religião e tudo mais, aí eu estava numa situação financeira difícil, fui bolsista do PROUNI, e ingressei então na Licenciatura de Filosofia na UNIXXXX em XXXXX e... enfim em 2009 e 2011 me formei. E durante esse período ainda de formação, estudando, houve o concurso público em 2010 e eu fiz ainda como estudante e passei... e quando eu me formei em 2011 e em 2012 eu ingressei como Professor já efetivo da Rede e estou nessa desde então. (Coordenador, 2023, **grifos nossos**)*

Observa-se que em ambos os relatos, assim como o das demais participantes, certos cenários permeiam o processo de inserção na profissão de docente, cujo ingresso nesta carreira, segundo levantamentos na pesquisa realizadas por Muhlstedt e Hagemayer (2015),

tem, dentre outras motivações, a questão da religião e também pelo fato de o professor ser oriundo de família sem muitas condições financeiras de custear o curso pretendido, precisando seguir a carreira de docente como forma de melhorar as condições de vida.

Esse levantamento feito pelos autores acima, pode ser mais bem elucidado nos estudos de Burnier *et al.* (2007) que buscaram analisar os processos de construção das identidades profissionais de professores da educação profissional, indicando os significados por eles atribuídos até ingressarem na carreira de educadores.

De acordo com os autores no processo de extração das análises constataram que o significado de uma infância pobre, com ocorrência do trabalho já presente desde cedo no processo de socialização e desenvolvimento dos docentes, são capazes de contribuir para o não aparecimento de memórias marcantes sobre função de professores ou as escolas durante a infância, ainda que a maioria afirme que gostava da escola, está em si acaba por ser marcada por memórias que referenciam esse período de suas vidas marcadas pela necessidade e a pobreza. (Burnier *et al.*, 2007)

Nesta senda, as memórias compartilhadas pelos participantes revelam perfis que, à luz da pesquisa, podemos relacionar ao perfil descrito por Burnier *et al.* (2007). Eles são marcados por uma trajetória em que se destacam como um dos únicos membros de suas famílias a alcançarem o ensino superior. Suas narrativas apresentam a educação como um instrumento disruptivo da realidade em que viviam, enfrentando adversidades e gerenciando diversas demandas para alcançar o sucesso acadêmico e profissional.

Enfrentando desafios significativos, esses participantes conseguiram superar obstáculos e alcançar sucesso na conclusão do ensino superior, ingressando em profissões tidas mais “leves” e intelectualizadas, uma escolha que a maioria de seus amigos e familiares ainda não consideraria para suas próprias realidades.

Após compreendermos a integração dos participantes no ambiente escolar como educadores, avançaremos para concluir o Primeiro Momento da análise das entrevistas, onde todos afirmaram não desenvolver qualquer participação política ou social no meio em que estão inseridos.

No entanto, conforme as narrativas que se seguirão às demais perguntas realizadas, a participação social dos participantes se evidencia por meio de seus compromissos em reduzirem os índices de evasão escolar na unidade de ensino, principalmente através dos projetos e propostas que promovem dentro das atividades cotidianas e do processo de aprendizagem da escola, como por exemplo: a participação dos Diretores aos sábados nas atividades esportivas com os alunos no judô, futebol, etc. ou através do Projeto “Papo de Mina” desenvolvido pela Professora de História que visa integrar as alunas e alunos do debate à igualdade de gênero.

Tais exemplos, serão melhor apresentados e analisados no decorrer deste trabalho, porém, o que constatamos nesta oportunidade é que há nos participantes a tendência recorrente em desenvolver projetos e atividades para além da jornada comum do ensino regular, passando para modalidades extensionistas de ensino que se assemelham a projetos sociais e comunitários de fomento a melhora na qualidade de vida e de ensino dos educandos, ainda que essa forma de envolvimento possa não ser reconhecida pelos próprios participantes e colegas.

Para esclarecermos essa constatação precisaremos compreender o que vem a ser essa “participação social ou política” a que foram indagados os participantes. Neste cenário, António Nóvoa (2017) nos insere no debate acerca da função pública da profissão docente, de acordo com o autor, a escola pública, enquanto um importante espaço de (re)construção da democracia, tem assumido um papel na restauração dos laços com a sociedade, que foram rompidos quando a própria escola se isolou e imaginou que podia ser melhor do que a sociedade. (Nóvoa, 2017)

Nesta análise, a participação social torna-se fundamental para fortalecer o papel da escola pública na promoção da democracia. Visto que tais locais de ensino terão sua trajetória moldada pela capacidade de reconstruir as conexões e relações com a comunidade que foram perdidas com este isolamento entre escola e sociedade. Como consequência, a disseminação das tecnologias digitais tornou mais fácil a implementação de mudanças dentro das instituições de ensino, ao mesmo tempo em que permitiu a mobilização de dinâmicas sociais fora de seus limites físicos. (Nóvoa, 2017)

Contudo, Nóvoa (2017) complementa explicando que a distinção entre escola e sociedade se tornou menos clara, exigindo um esforço conjunto e colaborativo no espaço público da educação, onde a participação ativa de todos os membros da comunidade passou a ser essencial para o sucesso do sistema educacional, ressaltando a importância de um espaço público para debates, colaboração e tomada de decisões, especialmente em uma época em que as sociedades estão se tornando mais conscientes de suas responsabilidades educacionais.

Portanto, a atuação como docente não se restringe ao ambiente profissional, mas se estende para o espaço público, a vida social e a construção do bem comum, implicando não apenas em adquirir uma posição dentro da própria profissão, mas também em assumir posicionamentos públicos sobre os principais temas educacionais e contribuir ativamente para a elaboração de políticas públicas. (Nóvoa, 2017)

Assim, Nóvoa (2017), Zeichner, Payne, Brayko (2015) nos mostram como o impacto da participação social e política dos participantes, mesmo que não perceptível por eles nas entrevistas desta pesquisa, evidenciam que para o exercício de uma educação efetiva, que traga temas como a educação sexual para o cotidiano da sala de aula, somente se obterá o êxito quando estabelecerem conexões com o conhecimento presente nas comunidades que a escola tem o dever de servir, demonstrando como tais participações ora questionadas são capazes de conduzir o processo pedagógico de ensino.

Nesta direção, as interações dos participantes e percepções expostas a cerca das perguntas sobre suas trajetórias profissionais ou sobre suas participações sociais e/ou políticas, nos auxiliaram no processo de compreensão sobre suas convicções enquanto docentes, sobre seus desejos e expectativas diante da atividade de educar, cuja construção da identidade profissional a que detém, oportunizou compreender sobre parte de suas subjetividades o que para Burnier *et al.* (2007, p. 348):

Esses elementos da subjetividade docente, por sua vez, estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso, participantes também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular.

Em suma, observamos que os participantes possuem dificuldades em reconhecer o impacto por eles causado a partir de suas trajetórias, contudo isso não prejudicou

identificarmos os reflexos de suas identidades enquanto docentes em suas narrativas, possibilitando, mais a frente, discutiremos como este percurso contribui para a constituição das relações estabelecidas entre os participantes e o alunado, desaguando na receptividade que estes passaram a ter com a comunidade local a qual está inserida a unidade de ensino, auxiliando na análise dos aspectos facilitadores e dificultadores da temática da educação sexual dentro do cotidiano escolar por eles vivenciados, sendo um fator que começa a ter maior expressividade no **Segundo Momento** da análise dos dados.

#### **4.2 Percepção sobre educação sexual: um olhar conceitual e legal sobre o tema**

A seguir, procedemos com os questionamentos aos participantes nos quais indagamos, primeiramente, sobre a concepção dos participantes acerca do conceito de educação sexual, buscando compreender suas percepções e entendimentos sobre o tema. Posteriormente, exploramos o conhecimento dos participantes em relação às legislações pertinentes que regulam e viabilizam a implementação da educação sexual nas instituições de ensino, visando obter suas compreensões sobre sua familiaridade e acerca do arcabouço normativo que norteia essa prática educativa.

Contudo, antes de adentrarmos na análise das unidades de aplicação das perguntas, é imperativo realizar uma explicação preliminar sobre o desdobramento da educação sexual no desenvolvimento do papel dos docentes e gestores da educação escolar. Este embasamento teórico é fundamental para contextualizar e compreender os diversos aspectos envolvidos na implementação da educação sexual nas escolas, fornecendo um panorama abrangente que contribuirá significativamente para uma análise mais aprofundada das entrevistas dos participantes que se concatenará ao longo do raciocínio.

Seguindo essa percepção, Ribeiro e Reis (2007) utilizam a figura da educação sexual para debater o papel da educação escolar, ora enquanto espaço de convívio-aprendizagem, ora sobre os atores sociais que constituem o cenário da educação em sala de aula, refletindo, assim, sobre como a sexualidade e o acervo de temáticas que envolvem os direitos sexuais e reprodutivos acabam sendo abordados nestes locais, especialmente, quanto às interferências no aprendizado dos educandos. Deste modo, de acordo com os autores:

A Educação Escolar deve se dar no âmbito pedagógico, não tendo, portanto, um caráter terapêutico. **O trabalho deve ser compreendido como um**

**espaço para que, através de dinâmicas, se possa problematizar temáticas, levantar questionamentos e ampliar a visão de mundo e de conhecimento.** A escola deve discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes na nossa sociedade, relacionados à sexualidade. Isso, sem ditar normas de “certo” ou “errado”, o que “deve” ou “não deve” fazer ou impor os seus valores, acreditando que é melhor para o seu aluno - o que pode não ser! **O papel do professor é ser mais um “dinamizador de ideias” do que um “expositor da matéria”.** Sabemos que a não satisfação das curiosidades das crianças e adolescentes em respeito a sexualidade, gera ansiedade e tensão, pois são questões muito significativas para a subjetividade de cada ser. **A oferta, por parte da escola, de um espaço onde os alunos possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões contribui para o alívio da ansiedade que, muitas vezes, interfere no aprendizado dos conteúdos escolares.** (Ribeiro; Reis, 2007, p. 378-379, grifo nosso).

A percepção dos autores citados possibilita diferenciarmos dois tipos de cosmovisões presentes nas narrativas dos participantes sobre educação sexual: uma que retoma as origens da abordagem da educação sexual como instrumento pedagógico, cujos primeiros trabalhos limitavam-se a tratar apenas do caráter meramente biológico, ou seja:

[...] a aula de ciências, tranquilamente, “dava conta” do que se acreditava ser um trabalho de educação sexual. Hoje, todos têm claro que o entendimento biológico, apesar de importante, é insuficiente para a compreensão total do indivíduo. E, com isso, a leitura dos aspectos emocionais, socioculturais, históricos, entre outros, tornam-se fundamentais quando pensamos em trabalhar educação e sexualidade. (Ribeiro; Reis, 2007, p. 376-377).

Essa visão imposta à educação sexual refletia a perspectiva dada pela sociedade e, futuramente, herdada nos instrumentos normativos que orientaram as competências e habilidades da Educação Brasileira, as quais eram contrárias à inclusão no espaço escolar de temas que não estivessem estritamente vinculados a uma visão higienista.

A educação sexual no ordenamento jurídico brasileiro historicamente era tratada como um paradoxo ao ser implicitamente prevista, porém, ao mesmo tempo, negada como um direito humano, relegada a uma concepção controladora da sexualidade, influenciada por valores morais e religiosos, em detrimento de seu dever para com a dignidade sexual dos indivíduos. (Nardi; Quartiero, 2012).

Conforme explicam Henrique Caetano Nardi e Eliana Quartiero (2012, p. 65, grifos nossos):



**A lei brasileira prevê a educação sexual na escola desde 1928, entretanto, até 1950, apesar desses programas apresentarem um caráter higienista, havia uma significativa resistência à sua implantação, notadamente campanhas de oposição influenciadas pela Igreja Católica, pois esta reivindicava a exclusividade da formação neste campo. A situação política se altera nos anos 1970, quando o movimento feminista assume a reivindicação de uma educação sexual não sexista, no entanto, apesar de experiências pontuais, não se difundiu esta discussão no conjunto das escolas brasileiras. É somente a partir do início dos anos 1990 que vamos encontrar projetos pedagógicos dirigidos à prevenção da aids e da gravidez na adolescência e que abordam tangencialmente a sexualidade. Atualmente, segundo Abramovay (2004), programas baseados principalmente em uma abordagem biologizante da sexualidade e centrados na ideia do risco são os mais frequentes.**

Para alterar essas visões, foi necessário trazer ao debate os estudos dos movimentos feminista nas décadas de 1960 e 1970 e dos debates sobre saúde pública envolvendo o aumento nos índices de infecções pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) entre a população jovem na década de 1980. Fatos que influenciaram na formulação de políticas públicas sanitárias capazes de influir, a médio e longo prazo, na população, por meio de projetos que pensassem uma educação sexual que norteasse suas características de saúde pública, como, por exemplo, a predominância na abordagem de conteúdos mais vinculados a métodos contraceptivos e de infecções sexualmente transmissíveis (IST) em práticas educacionais preventivistas. (Vieira; Matsukura, 2017).

Contudo, nesta retrospectiva histórica sobre a educação sexual no Brasil, por mais que os apontamentos de Nardi e Quartiero (2012) debutem a educação sexual sob uma ótica legal a partir 1928, Ribeiro e Monteiro (2019) e Costa e Neto (2022) apontam para um outro cenário, isto é, o reconhecimento da a educação sexual no cenário educacional brasileiro como ciência autônoma. Neste sentido, as autoras explicam que desde 1933 mesmo com os esforços pioneiros de José de Oliveira Pereira de Albuquerque<sup>31</sup> e o seu círculo Brasileiro de educação sexual, a educação sexual somente passou a ter seu devido reconhecimento como uma ciência a ser desenvolvida de forma planejada pela escola a partir de 1997, mais

---

<sup>31</sup> Albuquerque formou-se em medicina no Rio de Janeiro e, ao longo dos anos 1930, notabilizou-se por lutar em prol da educação sexual e da institucionalização da andrologia, nova ciência que deveria dedicar-se ao estudo dos problemas sexuais do homem. Fundou dois periódicos especializados: o *Jornal de Andrologia* (1932-1938) e o *Boletim de Educação Sexual* (1933-1939), órgãos oficiais de duas instituições também criadas por ele: o *Círculo Brasileiro de Educação Sexual* e o *Centro Coordenador de Estudos em Andrologia*. Entre 1936 e 1938, Albuquerque foi professor da primeira (e ao que parece única) cátedra de clínica andrológica que existiu em uma universidade brasileira – a *Universidade do Distrito Federal*. Em 1937, candidatou-se a deputado federal com uma “plataforma sexológica”. Manteve um consultório especializado no diagnóstico e tratamento da impotência, e lançou no mercado o *Venereol*, preventivo para as chamadas doenças venéreas. (Russo; Carrara, 2013, p. 1).

precisamente no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais na condição de tema transversal<sup>32</sup>.

Em continuidade, Costa e Neto (2022) expõem o contexto social que reprimia o fomento e aplicação da educação sexual nas escolas:

**A partir daquele momento, muito se discutiu e pouco se implantou efetivamente nas escolas. Em parte, isso se deu pelo pouco preparo de grande maioria dos professores para trabalhar com esse tema em suas aulas; e em função de um levante contrário à efetivação prática da educação sexual nas escolas por alguns segmentos da sociedade, sobretudo aqueles mais ligados a grupos ou seitas religiosas, com representação social, sobretudo, na política brasileira. Ao observar quem eram ou quem são, ainda hoje, as pessoas que colocam obstáculos para concretização da educação sexual na escola, identificam-se pessoas que se autodenominam “pessoas de bem”, cujos discursos proclamam o “familismo” heteronormativo como o único modelo aceitável socialmente dentre as inúmeras possibilidades de configuração deste gênero de agrupamento humano – a família. Percebe-se também, que tal arranjo se apresenta envolto por um discurso que carrega em si uma “preocupação” exacerbada com as crianças. Haja vista que, sob essa ótica, uma vez que as crianças tenham acesso à educação sexual ofertada pela escola, estariam sujeitas a uma espécie de corrupção sexual, que as transformaria em homossexuais, travestis, lésbicas, transexuais, ou, ainda, desenvolveria nelas interesses que as levariam a vivenciar práticas sexuais de forma precoce, descuidada e com acentuado distanciamento dos ensinamentos morais de seus familiares, quando não contrários a eles. Por mais rasos, infundados e contestáveis que tais argumentos sejam, por meio deles construiu-se uma falácia que desencadeou, no país, um movimento denominado “ideologia de gênero”, cuja finalidade era**

---

<sup>32</sup> A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. [...] Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. (Brasil, 1998, p. 25- 26)

distorcer e negligenciar toda e qualquer informação referente à educação sexual na escola. (Costa; Neto, 2022, p. 95, grifo nosso).

A figura da “ideologia de gênero” surge neste cenário de “boicote” à educação sexual devido às próprias estruturas que a fundamentam, pois estas acabam por confrontar, mesmo que de forma não intencional, a lógica do conservadorismo e do neoconservadorismo.

Biroli, Machado e Vaggione (2020, p. 24), por sua vez, explicam que esses boicotes se desenvolvem em resposta ou resistência a situações históricas de mudanças na estrutura social e política, fomentando termos e alcunhas, como por exemplo, a própria “ideologia de gênero”, como uma espécie de “terrorismo moral” que tende a “aparecer quando segmentos sociais minoritários que desafiam a ordem estabelecida se fortalecem a ponto de ameaçar os fundamentos ideais e materiais das instituições”. (Biroli; Machado; Vaggione, 2020, p. 24).

Corsetti (2019) remetendo-se a Apple (2003), nos permite entender esse cenário através da ótica do neoconservadorismo e suas raízes na educação brasileira, expondo os aspectos neoliberais e conservadores que podem ser constatados nas propostas que defendem “currículos obrigatórios no nível nacional e estadual, provas no nível nacional e estadual, um ‘retorno’ a um padrão de qualidade melhor, uma revivificação da ‘tradição ocidental’, patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter”. (Apple, 2003, p. 57).

Apple nomeia como os populistas autoritários como uma onda neoconservadora que se soma ao que outrora se denominava nova direita ou “direita cristã”, cujo apelo religioso dogmático deveria ser determinado pelas visões de autoridade bíblica. Logo, por esse olhar a educação pública acaba sendo uma ameaça, tendo em vista que ela representa uma “decadência moral”, o que serve de sustentáculo para que esse movimento reivindique a centralidade das “questões de autoridade, moralidade, família, igreja e ‘decência’”. (Apple, 2003, p. 68).

Neste pensamento, conseguimos compreender como parte da percepção e dos entraves suscitados pelos participantes, sobre a implementação da educação sexual, é herança fruto de uma política educacional marcada pelas raízes do conservadorismo. Como consequência, Soares e Soares (2022), ao analisarem as práticas de educação sexual no contexto escolar, explicam que ao falar sobre o tema nas escolas, o mero ato de expor o assunto torna-se ainda um fator gerador de polêmicas, haja vista a postura de associarem-na a uma abordagem

inconveniente e até mesmo imprópria. As autoras explicam que a comunicação sobre esses assuntos ainda continua um grande tabu, muitas vezes relacionado ao próprio convívio familiar, pois muitos pais ainda se sentem desconfortáveis para abordarem abertamente com seus filhos e dar-lhes orientações adequadas sobre sexualidade, prevenção e demais temas que permeiam a educação sexual.

Neste sentido, as autoras evidenciam uma postura também presente nas narrativas das/os participantes de nossa pesquisa, especialmente àquelas provenientes daqueles que compõem a gestão escolar da unidade de ensino<sup>33</sup>, isto é, percepções referentes ao papel da escola e da equipe pedagógica:

A escola quer queira, quer não, possui um papel muito importante para diminuir as consequências da falta de informação sobre educação sexual, pois as manifestações estão presentes e cabe ao professor problematizá-las, ou seja, questionar, dialogar com os elementos a respeito da temática, contribuindo para o desenvolvimento humano. (Soares; Soares, 2022, p.4).

Entretanto, mesmo estando claro nas narrativas dos participantes sobre esse pensamento acerca do papel da escola suscitado por Soares e Soares (2022), as raízes do conservadorismo estão presentes na história das bases legislativas da educação nacional, ao passo que, as Políticas Educacionais que conduzirão a inserção da educação sexual em sala de aula, atualmente, encontram-se sucateadas.

Essas dúvidas, contudo, não são específicas ao tema da educação sexual, elas atingem outras temáticas de amparo a Diversidade nas escolas, estando, mais uma vez, correlacionadas às consequências da inserção de políticas conservadoras e liberais nas Políticas Educacionais.

Corsetti (2019), construindo sua análise junto a Araújo, Sobral e Ayres (2018), explica essa correlação ao sinalizar como a PEC do teto dos gastos públicos<sup>34</sup> de 2016 carrega consigo os impactos do neoconservadorismo nas Políticas Educacionais no Brasil, enfatizando as nuances que inviabilizaram as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024, como a “formação e valorização dos profissionais de educação”, estratégia importante para o acesso à informação de temas como a educação sexual aos docentes.

---

<sup>33</sup> Diretor, Coordenador e Professora da disciplina de Biologia (Vice-Diretora).

<sup>34</sup> EC N° 95/2016, sancionada no dia 15 de dezembro de 2016, conhecida como PEC do teto dos gastos públicos, também chamada de PEC da morte pelos movimentos sociais.

A autora, por sua vez, explica que:

Um das primeiras medidas aprovadas após o golpe parlamentar de 2016 foi a EC Nº 95/2016, sancionada no dia 15 de dezembro de 2016, conhecida como PEC do teto dos gastos públicos, também chamada de PEC da morte pelos movimentos sociais. Com essa emenda, muda o preceito constitucional de aplicação de, no mínimo, 18% da receita líquida de impostos do ano corrente, uma vez que congela por vinte anos os gastos com educação, tendo como referência a aplicação do ano de 2017. Em relação ao impacto dessa decisão, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2016a) registra que nenhum centavo novo vai chegar para construir escolas, pré-escolas, creches, melhorar as universidades públicas, a educação básica, o salário dos professores. Em resumo, **essa proposta praticamente inviabiliza as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024** (Lei 13.005/2014), o qual prevê, na sua meta 20, a ampliação dos recursos públicos aplicados na educação, de modo a atingir 10% do PIB até o final de vigência do Plano, além de outras metas e estratégias estabelecidas para os diversos níveis e modalidades de educação, bem como para **formação e valorização dos profissionais de educação, dentre outras**. Com isso, o PNE atual permanecerá letra morta ou uma carta de intenções. (Corsetti, 2019, p.780, **grifo nosso**).

Neste diapasão, percebe-se que a narrativa dos participantes, mesmo apresentando os indicadores do neoconservadorismo enraizados nos sistemas educacionais e a perspectiva das estratégias higienistas de saúde na educação, apresenta a esperança apontada por Ribeiro e Reis (2007), ao indicarem que, com o passar dos anos, as experiências dos professores e dos projetos realizados em todo país, vêm demonstrando um caminho contrário do sucateamento gerado no PNE 2014-2024, apontado por Corsetti (2019).

É possível observar que, paulatinamente, torna-se cada vez mais fundamental que as escolas “abram suas portas” para essa discussão, já que não há como impedir com que os alunos deixem sua sexualidade do lado de fora dos espaços de convivência e aprendizado. (Ribeiro; Reis, 2007)

Todavia, para falar de sexualidade nestes espaços exige-se que seja lembrado que o tema só passou a ser estabelecido como um tema, especificamente, como “tema transversal”, dentro dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” de 1995, sendo previsto que o conteúdo de diversas disciplinas integrasse a sexualidade de maneira articulada com outros temas dentro dos parâmetros curriculares, como por exemplo, a ética, a saúde, o gênero, a ecologia e a pluralidade cultural. (Nardi; Quartiero, 2012).

Como efeitos desta definição curricular existem visões distintas entre os pesquisadores deste campo, o que desencadeou inúmeras outras propostas e projetos repensando aplicação da educação sexual no ambiente de ensino, ao passo que, segundo Nardi e Quartietro (2012, p. 66):

Todas estas propostas de intervenção nas escolas (além de outras iniciativas pontuais não listadas aqui) abordando o tema da sexualidade foram extintas, e a temática só foi retomada, com propostas de maior abrangência, dentro do programa “Brasil sem Homofobia” e do projeto federal “Saúde e Prevenção na Escola” (SPE), este último sendo lançado em 2003 – uma ação do Ministério da Educação, Ministério da Saúde, UNESCO, UNICEF e UNFPA.

Os autores detalham como foi o programa “Brasil sem homofobia”, apresentando o começo, a nível de política pública nacional, da segunda cosmovisão que pode ser constatada na fala dos participantes, isto é, uma **visão crítico-preventiva**, porém ligada não ao senso comum da prevenção de ISTs, gravidez na adolescência e demais temas da seara da saúde, mas da construção de “pessoas com mais responsabilidades em sua vida sexual e menos preconceito estando com isso mais informadas sobre os problemas que possam vir e suas dúvidas sanadas.” (Ribeiro; Reis, 2007, p. 379).

De acordo com Nardi e Quartietro (2012, p. 67, grifos nossos):

**O programa “Brasil sem homofobia” diferencia-se dos projetos anteriores, pois propõe inserir o tema da diversidade sexual no espaço escolar e traz a discussão da igualdade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual.** Este programa prevê ações principalmente no campo da justiça e da educação, buscando a afirmação da igualdade de direitos e a proteção das minorias sexuais contra efeitos do preconceito e do estigma. **Dentre os seus objetivos, a proposta de cursos de formação para professores/as tem como alvo a promoção do respeito à diversidade sexual como um direito fundamental para o pleno exercício da cidadania.** Para dar conta deste objetivo, o Ministério da Educação lançou editais, em 2005 e 2006, propondo o financiamento de projetos de formação de professoras/es.

A proposta desenvolvida pelo Programa “Brasil sem homofobia”, por mais que tenha sido idealizada para um cenário de remodelação das bases da educação nacional, e teve sua vida encerrada pouco tempo depois, trouxe uma pequena esperança de se pensar a Diversidade Sexual e de Gênero a partir do combate às discriminações e aos preconceitos.

Contudo, podemos observar que a proposta do citado programa, anos mais a frente, retomaram os ideais sanitaristas de se pensar uma educação em prevenção, se afastando do

olhar crítico de conscientização sobre as diversidades, se inclinando para a cosmovisão de educação sexual voltada aos aspectos exclusivamente clínicos-sanitários, como podemos observar no projeto do Governo do Estado de São Paulo chamado “Estratégia: Juntos Na Prevenção” da Secretaria de Estado da Saúde Coordenadoria de Controle de Doenças Centro De Referência e Treinamento em IST/AIDS.

O referido projeto foi desenvolvido em meados de 2018 em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, e a Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, por intermédio da Coordenadoria de Controle de Doenças, o Centro de Referência e Treinamento DST/Aids de São Paulo e o Programa Estadual de DST/Aids de São Paulo, tendo como objetivos:

- Articular as políticas públicas regionais e locais de Saúde e Educação para a promoção dos direitos sexuais e reprodutivos e prevenção das IST, aids, Hepatites Virais para adolescentes, jovens, adultos, pais, responsáveis, familiares e comunidade nas escolas estaduais, trabalhando de forma integrada.
- Promover a educação em sexualidade de forma integral, baseada nos direitos sexuais, reprodutivos e os direitos humanos, para adolescentes, jovens, adultos, pais, responsáveis, familiares e comunidade nas escolas estaduais.
- Desenvolver entre adolescentes, jovens, adultos, pais, responsáveis, familiares e comunidade atitudes e valores positivos de autocuidado com relação à sua sexualidade e saúde.
- Desenvolver entre adolescentes, jovens, adultos, pais, responsáveis, familiares e comunidade, nas escolas estaduais, atitudes e valores de respeito às diferenças de gênero, orientação sexual e outros marcadores sociais da diferença.
- Ampliar o acesso dos insumos de prevenção nas escolas e à prevenção combinada e assistência nos serviços de saúde. (Brasil, 2018, p. 11-12).

O projeto ainda defende: “Desenvolver entre adolescentes, jovens, adultos, pais, responsáveis, familiares e comunidade atitudes e valores positivos de autocuidado com relação à sua sexualidade e saúde” (Brasil, 2018, p.11) e “Desenvolver entre adolescentes, jovens, adultos, pais, responsáveis, familiares e comunidade, nas escolas estaduais, atitudes e valores de respeito às diferenças de gênero, orientação sexual e outros marcadores sociais da diferença.” (Brasil, 2018, p.12), com ênfase a este último por trazer em sua redação conceitos como gênero, orientação sexual etc., todavia o programa ficou restrito às temáticas como as

IST's, ou até mesmo o HIV/AIDS e a gravidez entre jovens paulistas, trabalhando em segundo plano, quando possível, as temáticas de gênero, orientação sexual, dentre outros, retomando a herança de uma cosmovisão da educação sexual pela política sanitária a partir de práticas educacionais preventivistas.

A presença destas “heranças” pôde ser vista na atualidade com a continuidade do Projeto “Estratégia Juntos na Prevenção” que se encontra alocado na pasta institucional do Centro de Referência e Treinamento DST/AIDS-SP na Secretária de Saúde do Estado de São Paulo (São Paulo, 2023, p. 1) e não nas diretrizes curriculares da Secretaria de Educação estadual.

Neste segmento, retomamos a análise das percepções dos participantes da pesquisa acerca da educação sexual, logo, observa-se que a importância destes apontamentos elucidada determinadas percepções existentes nas narrativas dos participantes, pois durante suas entrevistas, constatamos que todos manifestaram ser necessário a presença da educação sexual no currículo escolar, porém, ao mesmo tempo, o entendimento sobre o que vem a ser a educação sexual e, portanto, como aplicá-la em sala de aula também apresentava ampla divergência nos relatos apurados.

Como exemplo, a visão da educação sexual como método preventivo a ISTs, ao HIV/AIDS e a gravidez entre jovens puderam ser constatadas na narrativa da Professora de Biologia, já que esta percepção é parte da literatura trabalhada nos materiais didáticos na rede estadual de ensino, fato reforçado pela própria docente ao utilizar o conteúdo previsto nos parâmetros curriculares para auxiliar no manejo com terceiros que se opõe ao desenvolvimento das temáticas com os(as) alunos(as) em sala de aula.

Por mais que seja uma conduta de tratar a educação sexual sob uma óptica vinculada a saúde, esta serve de respaldo para contornar os dissabores da gestão de sala de aula com as particularidades da comunidade na qual a escola está inserida - a unidade de ensino, conforme se percebe a seguir:

*Então, eu particularmente, acho muito importante, mesmo porque, na comunidade em que eu trabalho, é assim... existe muito a questão das*



*famílias que estão desestruturadas<sup>35</sup>, que são mais difíceis de estarem conversando com um adulto da família sobre o que estão sentindo e o que estão fazendo. Então, nesse ponto, a questão da educação sexual na escola é importante... ajuda os responsáveis que estão bem ausentes, não existe esse tipo de conversa, com as meninas, principalmente com elas... O aluno ouve a gente? O aluno faz o que a gente fala para fazer? Não, muitas vezes não, mas pelo menos eles pensam, eles refletem sobre o assunto, e ficam sabendo das consequências de determinadas atitudes que eles possam ter, mas eu particularmente acho muito importante, deveria ser até mais discriminada dentro da escola, começar desde o Sexto Ano e indo até o Ensino Médio, com o assunto sendo trabalhado constantemente... (Prof.<sup>a</sup>. Biologia, 2023).*

Contudo, por mais que esta percepção de educação sexual tenha suas justificativas, percebe-se a ausência de conceitos importantes como sexualidade, diversidade e demais dimensões do desenvolvimento humano que se interligam nas propostas curriculares da BNCC para as Ciências da Natureza e suas Tecnologias<sup>36</sup>.

*A educação sexual seria um global de métodos contraceptivos, de gravidez na adolescência, a questão do sistema endócrino quando você fala da questão hormonal, é... a prevenção de doenças, a valorização do corpo, a valorização do ser Humano, do próprio ser humano com outro ser humano, para mim a educação sexual é isso. O menos importante é o ensinar, porque as pessoas acham que a educação sexual é ensinar a fazer sexo, para mim essa é a única coisa que não entra no contexto de E.S., mas todas as outras coisas que eu citei, elas englobam o contexto da E.S. (Prof.<sup>a</sup>. Biologia, 2023).*

Em continuidade, pôde ser examinado um caminho diferente das respostas apresentadas pelos demais docentes e gestores, no qual, aparentemente, por terem suas formações nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, estes apontam para uma compreensão da educação sexual que comunica com os estudos da sexualidade e do acolhimento

---

<sup>35</sup> O apontamento relativo às famílias desestruturadas ancora-se na ideia recorrente de famílias como problema social, incapazes por suas debilidades, desagregação conjugal e pobreza em oposição à família ideal (reconhecida formal e juridicamente) (Fontenele, 2007).

<sup>36</sup> No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é estipulado que a disciplina de História, enquadrada como área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes. A BNCC estabelece diretrizes e competências específicas para o ensino de História, visando promover o desenvolvimento de habilidades analíticas, críticas e reflexivas nos alunos. Além disso, a disciplina é responsável por proporcionar uma compreensão aprofundada dos processos históricos, das transformações sociais e culturais, bem como da construção da identidade e da cidadania, desenvolvendo em suas competências e habilidades, a capacidade de “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 1). Já para a disciplina de Biologia, enquanto área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio, a BNCC estabelece, dentre as demais atribuições, o dever de desenvolver a habilidade de: [...] investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade. (Brasil, 2018, p.1).

pedagógico para além do método de prevenção em saúde, aproximando-se mais para o desenvolvimento humano da criança e do adolescente.

Neste contexto, a apreensão da educação sexual pelo corpo discente acaba sendo influenciada significativamente pelo ambiente familiar dos alunos. A análise das narrativas dos participantes que compõem a gestão da instituição de ensino revelou a importância da escuta ativa para lidar com as necessidades dos alunos. Esta abordagem se configura como uma estratégia eficaz para promover o acolhimento dos estudantes. Segundo o Diretor, a dificuldade de compreensão de si mesmo por parte dos alunos frequentemente decorre do estágio de desenvolvimento psicossocial da adolescência, mas está intrinsecamente ligada às influências do ambiente familiar.

*[...] Muitas dessas questões vêm com problemas familiares, entendeu? De reconhecimento, de dificuldade de compreensão de si mesmo, né? Então, às vezes você faz um... Acontece algo que seja... Às vezes do comportamento do aluno, às vezes o aluno tá um pouco chateado, triste, desmotivado, né? Quando você vem tratar, conversar com ele, às vezes também tem assuntos relacionados à questão da sexualidade dele. (Diretor, 2023, grifo nosso).*

Este fato proveniente do núcleo familiar e, conseqüentemente do ambiente familiar, é apontado pela Professora de Biologia em sua fala acima, pois ao dizer que “[...] **existe muito a questão das famílias que estão desestruturadas, que são mais difíceis de estarem conversando com um adulto da família sobre o que estão sentindo e o que estão fazendo[...]**”, e “[...] **a questão da educação sexual na escola é importante... ajuda os responsáveis que estão bem ausentes, não existe esse tipo de conversa, com as meninas, principalmente com elas... [...]**” (Professora de Biologia, 2023, grifo nosso), nos apresenta um indicador referente a função da escola para além do mero ato de reproduzir os conteúdos dos livros didáticos, mas entendendo a educação sexual como instrumento, servindo de tema transversal, contribuindo para, de certa forma, suprir as lacunas existentes no âmbito familiar. A respeito do papel da escola e a relação com as famílias, é necessário pontuar sobre a visão que muitos educadores possuem sobre a família, classificando-a, ora como desestruturada, ora de incapaz de orientar seus filhos, ou seja, em muitas situações há uma visão idealizada da família:

Como afirma Lahire (1997), quando a família não apresenta uma forma de acompanhar a vida escolar dos filhos alinhada ao esperado pela escola, cria-se o "mito da omissão parental", produzido pelos próprios professores ao

ignorarem a lógica da configuração da família. (Almeida; Ferraroto; Malavasi, 2015, p. 2)

As famílias, sobretudo aquelas pertencentes as classes populares ou que são organizadas diferentemente do “ideal- família nuclear burguesa”, recebem, portanto, de parte dos educadores esses “adjetivos” que evidenciam o quanto não conhecem a realidade vivida por elas.

Na narrativa Diretor reencontramos a figura “família” como fator afetação do processo de autorreconhecimento dos alunos, permeando, em alguns momentos, sua sexualidade, conforme discorre o Diretor “*Muitas dessas questões vêm com problemas familiares, entendeu? De reconhecimento, de dificuldade de compreensão de si mesmo, né? Então, às vezes acontece algo que seja do comportamento do aluno, às vezes o aluno tá um pouco chateado, triste, desmotivado*”. (Diretor, 2023, **grifo nosso**).

Este indicador das afetações dentro dos núcleos familiares expõe um pensamento quase que uníssono entre os participantes a respeito da importância da educação sexual e a necessidade de sua presença em sala de aula, como amparo aos ruídos na comunicação entre os educandos e seus familiares.

Contudo, a aplicabilidade prática do tema caminha entre o esperado e o conquistado, ao passo que a compreensão delimitada pela Professora de História expõe, a título de exemplificação, uma esperança de execução da educação sexual de forma simples e cotidiana, sem muitos empecilhos para facilitar a assimilação, em suas palavras sem “*muitos embromations*”. Para esse fim, a docente traz sua percepção acerca do conceito de educação sexual:

*[...] a educação sexual, para mim, basicamente, nada muito difícil, mas assim, partir para o simples, né? De orientação mesmo. Do básico, porque... Acho que já é, à vezes, a gente tenta complicar muito, ou enrolar... E colocar **muitos embromations** para poder criar um ambiente todo ou um tabu em cima desse assunto, mas **seria algo muito simples mesmo, em relação à orientação mesmo**. De saber, ou deles terem consciência, da gente ter consciência. Não só é quando a gente fala de alunos, mas nós também, que somos adultos. Consciência, né? Daquilo que a gente faz, com responsabilidade ou não. Ter plena convicção daquilo que você faz, que atos têm consequências. E saber lidar com elas, mas, tudo de uma forma muito simples. Eu acho que **sem ficar inventando muito, muito teatro e muito tabu**. Se a gente falasse uma linguagem, talvez clara e simples, todo*

*mundo entenderia e não teria problema para ninguém.* (Professora de História, 2023, **grifos nossos**).

A percepção da docente nos direciona para uma perspectiva da educação sexual ligada a simplificação dos conceitos, isto é, a busca pela acessibilidade sem complicar ou dificultar a compreensão de quem está recebendo este conhecimento, e para que isso ocorra é necessário a orientação “simples” do tema evitando-se tabus e imposições.

Por este ponto de vista, percepção da Professora de História corrobora com os apontamentos de Ribeiro e Reis (2007), para os quais a educação sexual é uma forma de educar, trazer às crianças e aos adolescentes um pouco do que eles vão vivenciar pela vida afora. Nesse aspecto ES assume um caráter preventivo, já que a escola assume um papel importante que é educar e preparar as crianças e adolescentes para o amanhã, com informações importantes que serão utilizadas no futuro.

Com isso, nada mais justo e inteligente, por parte da educação escolar, educá-los também na parte sexual para além da dimensão preventiva da saúde, preparando-os para o amanhã. Já que teremos num futuro próximo, pessoas com mais responsabilidades em sua vida sexual e reprodutiva, com menos preconceitos sobre a diversidade do próximo, mais informadas sobre os problemas que possam vir a ter, criando autonomia no saneamento de suas dúvidas. E, como consequência, espera-se que, no futuro, essas crianças, adolescentes e jovens, enquanto adultos, tenham melhores condições para orientar seus filhos, com mais sabedoria. (Ribeiro; Reis, 2007).

Por esse lado, para que esta expectativa consiga caminhar para a realidade, trazer essa visão para o dia a dia da sala de aula passa a ser uma primeira etapa que terá sua origem na gestão escolar. Neste objetivo, o participante Diretor apresenta um papel essencial de compreensão deste percurso, pois, ao explicar mais a fundo sua compreensão sobre a educação sexual, este acaba por traçar, de maneira espontânea, como poderia ocorrer a implementação do tema através da gestão escolar.

Em sua fala, ele retoma a figura dos instrumentos curriculares para servirem de pilar como demonstrativos de implementação da educação sexual de forma segura e consciente, especialmente ao indicar, mesmo que indiretamente e a título de exemplo, o “currículo paulista” de ensino como norteador da discussão do tema em sala de aula.

Na narrativa do participante podemos constatar que não basta o mero apoio da gestão escolar, é necessário o devido amparo legal, já que, de acordo com Soares e Soares (2022), referenciando Braga (2006) e Quirino (2013):

[...] é necessário que haja um diálogo no ambiente escolar em que se desperte a curiosidade e principalmente o interesse dos alunos, em se conhecer, sem preconceitos, pois esses assuntos são trazidos para dentro da escola junto com cada indivíduo e é necessário o desenvolvimento de uma ação reflexiva e educativa ao se tratar do assunto em questão. Diante das interpretações de como trabalhar o tema, descreve-se que o professor precisa estar ciente que as questões referentes à sexualidade podem surgir em diferentes momentos em sala de aula, mesmo se já haviam sido trabalhadas pelo professor, faz-se necessário uma retomada. (Soares, Soares, 2022, p. 4).

Neste sentido, como toda gestão, a confiança entre o docente e a direção assume um papel fundamental, o limiar de socorro em casos de adversidades ou aborrecimentos de terceiros, assim dizendo a confiança na prática de ensino e a formação do docente estimulam a segurança da gestão escolar em dar continuidade ao assunto nos demais semestres.

Para mais, extrai-se deste raciocínio a continuidade da fala do Diretor que analisando-a, percebemos que tamanho desenvolvimento só seria possível se houver a escuta ativa da demanda dos educandos, modulando-as para ações em sala aula, projetos, atividades extracurriculares, dentre outras, mas que reforcem os vínculos de segurança transmitidos pela escola à comunidade local.

Como dito, o participante Diretor explica que:

*Tentar nortear essa discussão a partir do currículo mesmo, né? Do currículo paulista, né? Currículo de ensino dos alunos que algumas áreas de conhecimento, no caso, por exemplo, da biologia, da ciência. No próprio currículo tem um pouco dessas questões, e a gente confia ali no trabalho do professor para fazer esse diálogo com os alunos. E eu mesmo, como diretor, eu não tenho uma intervenção direta em relação a essa questão, mas a formação que ele (o docente) tem em sala de aula mesmo. Então, assim, como diretor eu tento dar apoio, dar subsídio para que ele possa desenvolver bem essas atividades em sala de aula. no que se refere, por exemplo, à questão como... Nós tivemos um projeto, não sei se o governo vai dar continuidade a esse projeto que fala da questão da dignidade íntima, somente em questão da relação da mulher. A gente tenta explorar temas e trazer profissionais, especialistas para fazer a discussão com as crianças, com os alunos, a respeito dos assuntos que eles apontam ser importantes. Porque às vezes eles param a gente e falam “Oh, professor, se eu não poderia trazer...” “Oh, diretor”, se eu não poderia trazer alguém para falar sobre questão de menstruação, ou questão de sexualidade, ou*

*questão de... Aí a gente busca profissionais para fazer essa discussão com os alunos e sempre perguntamos a esses profissionais qual a melhor forma de trabalhar isso com os alunos se é com um grupo menor, se é separar por gênero, meninos e meninas. Então, assim, como não temos um conhecimento especialista no assunto, nós buscamos orientações para que a gente possa orientar da melhor forma possível as crianças. (Diretor, 2023, grifos nossos).*

Observamos na narrativa do Diretor que a presença de projetos interdisciplinares como política institucional são demandas dos próprios alunos revertidas em instrumentos pedagógicos que fomentam suas participações, como exemplo citado pela Professora de História em tópicos a frente, o desenvolvimento do Projeto “Papo de Mina” surgiu da demanda das próprias alunas da escola, estimulada a participação delas na condução das rodas de conversas e exposições dos temas.

Ademais, conforme expõe-nos o Diretor, a implementação de projetos decorrentes do Poder Público é essencial, mencionando, inclusive, um projeto que trabalha a temática da dignidade íntima nas escolas.

Em análise, verifica-se que o desenvolvimento deste projeto está intimamente ligado ao Programa Saúde na Escola (PSE)<sup>37</sup> desenvolvido pelo Ministério da Saúde por meio de parcerias com as Secretárias de Saúde dos Municípios, cujo escopo é o “desenvolvimento da formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde”. (Brasil, 2017, p.1).

Nessa direção, estas práticas retomam um alerta de acordo com a fala do participante, uma vez que, antes da existência de um projeto estruturado, independente da temática, faz-se necessário haver parcerias com outros profissionais especialistas no assunto. Dado que, a respeito da E.S., o Diretor expos não conhecer profissionais que atuem ou tenham experiência no assunto para conversar com os alunos e responsáveis, aceitando indicações até mesmo dos pesquisadores pela ausência de suporte na rede estadual de ensino para tal fim.

Em continuidade, esta etapa da compreensão dos eixos norteadores da pesquisa se encerra questionando se os participantes conhecem alguma lei ou norma que permite a

---

<sup>37</sup> O PSE é, portanto, uma estratégia de integração permanente da Saúde e Educação para o desenvolvimento da cidadania e da qualificação das políticas públicas brasileiras. Desenvolvimento da formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. (Brasil, 2017)

implementação da educação sexual nas escolas, em resposta, todos afirmaram desconhecer, sendo que alguns arriscaram supor estar amparados pela BNCC. Contudo, pode ser percebido que estas respostas eram dadas no ato das entrevistas a partir da leitura do título deste trabalho no TCLE' s entregues a eles.

Dentre as respostas, obtivemos as seguintes afirmativas;

*Não, só as unidades que estão na apostila, eu não conheço sobre leis, só sei o que têm lá na BNCC, mas eu não conheço mais nada...* (Professor de História 2023, grifos nossos)

*Para falar sobre esse assunto, que às vezes é muito discutível. Olha, sinceramente, eu não sei. Não, mas sinceramente, eu não sei se existe uma lei para a isso. Talvez, até que me interessaria em saber se existe mesmo, mas eu acho que não deveria ser nada imposto mesmo, que fosse algo obrigatório. Porque é algo necessário, acho que tem tudo a ver com saúde pública, com o dia a dia. É algo comum e natural de todo mundo, não deveria ser algo assim, como se fosse um fantasma a ser dito. Então, eu não sei se tem uma lei, que fala sobre isso, mas eu fiquei interessada em saber se existe.* (Professora de História, 2023, grifo nosso).

*O ECA eu acho que é uma das bases, a matriz curricular, tudo isso são documentos legais que a gente pode utilizar para fundamentar a educação sexual.* (Coordenador, 2023).

*Ah, eu já li a respeito na Base Nacional Comum Curricular. Por isso, eu não vou lembrar a lei de cabeça aqui, né? Mas, assim, a gente vê que também faz parte da formação tratar dessa questão, discutir essas questões e é aquilo que eu falei, a gente mais confia nos professores em sala de aula para estar tratando essas questões com os alunos. Mesmo porque é uma coisa bem, do meu ponto de vista, bastante íntima. Ali o aluno, às vezes, trabalha em sala de aula com grupos menores. A pessoa pode se expressar do que, às vezes, se expressar em grupos maiores, mas não é algo que eu tenha me pautado bastante pra me conhecer a lei que.* (Diretor, 2023, grifo nosso).

Portanto, observa-se que a indicação do título deste trabalho serviu também como meio de verificação da compreensão dos participantes, uma vez que por mais que manifestassem a importância da educação sexual em sala de aula em respostas anteriores, constatou-se o desconhecimento dos mesmos, lançando mão de suposições normativas básicas no quesito de lidar com crianças e adolescente e atuar no Ensino Médio, a exemplo do ECA e da BNCC respectivamente, revelando ainda mais a necessidade da regulação do tema para garantir o seu amparo aos docentes e à gestão escolar a fim de se implementar com segurança, a educação sexual em sua unidade de ensino.

A seguir, o próximo subitem servirá como continuidade para identificarmos e conceituarmos as abordagens sobre a educação sexual presentes nas narrativas de cada participante, baseando-se na classificação extraída dos estudos de Figueiró (2006, 2011) e Quirino (2013).

Essa etapa é fundamental para compreendermos a diversidade de perspectivas e compreensões sobre o tema, permitindo uma análise mais aprofundada das diferentes visões e enfoques adotados pelos docentes e gestores da educação escolar. A categorização das abordagens será realizada com base nos pontos de vista e nas concepções expressas pelos participantes durante as entrevistas, visando identificar as principais tendências e direcionamentos relacionados à educação sexual no contexto educacional.

### **4.3 As abordagens em educação sexual no cotidiano escolar**

Na **segunda metade da unidade** de análise estão agrupadas o cotidiano escolar e as abordagens de educação sexual que norteiam o trabalho dos professores, no que se refere às suas aulas, projetos, relações com os alunos e responsáveis. A maneira ou a forma como o professor trabalha e interage, fundamentalmente, possui relação com a sua formação.

Conforme iniciados os estudos sobre a percepção dos participantes acima, a compreensão das diferentes abordagens da educação sexual torna-se importante para o compreendermos qual proposta de implementação está acontecendo ou ocorreu ou, até mesmo, a que se almeja pelos participantes em suas realidades educacionais.

Neste escopo, apresenta Figueiró (2011, p. 5) em sua análise identificando nas publicações acadêmico-científico brasileiras a existência de cinco abordagens de educação sexual, sendo elas a: “religiosa católica e religiosa protestante - ambas podendo ser tradicional ou libertadora – médica, pedagógica e emancipatória.”

Figueiró (2011) nos explica que um educador sexual ou um texto/projeto comprometido com a Abordagem Religiosa Tradicional:

Liga a vivência da sexualidade ao amor a Deus e à submissão às normas religiosa; tem como metas básicas a preservação dos valores morais cristãos e o desenvolvimento da vida espiritual; vincula sexo ao amor pelo parceiro, ao casamento e à procriação; encara o matrimônio e a virgindade/castidade como os dois únicos modos de viver a aliança com Deus; valoriza a



informação de conteúdos específicos da sexualidade, encarando-a, porém, como uma meta secundária; pode estar comprometida para uma educação para o pudor. (Figueiró, 2011, p. 34).

Em contrapartida, a autora explica que o educador sexual ou um texto/projeto relacionado à Abordagem Religiosa Libertadora, apresentará as seguintes características que o diferenciaram, isto é, ela:

Liga a vivência da sexualidade ao amor a Deus e ao próximo; tem como metas básicas a conservação dos princípios fundamentais, o desenvolvimento da vida espiritual e a conscientização do cristão para a participação na transformação social; valoriza a informação de conteúdos, num contexto de debates, para, por meio da discussão sobre a sexualidade, levar à tomada de consciência da cidadania; vê de maneira crítica as normas oficiais da Igreja sobre a sexualidade e procura levar o cristão a ser sujeito de sua sexualidade, com liberdade, consciência e responsabilidade; vê a educação sexual como ato político, ou seja, como uma atitude de engajamento com a transformação social, neste ponto é semelhante à Abordagem Emancipatória. (Figueiró, 2011, p. 35).

Quirino (2013, p. 98), aponta que as características descritas por Figueiró sobre a abordagem Religiosa Tradicional e Libertadora são válidas também para a abordagem Protestante. Ao passo que autora explica que a única diferença existente acaba sendo “uma variação no primeiro item da tradicional, a qual liga a vivência da sexualidade ao amor de Deus e às mensagens bíblicas”.

É necessário pontuar que nesta pesquisa, não identificamos entre os participantes qualquer expectativa de direcionamento em suas narrativas que trabalhe na perspectiva da Abordagem Religiosa. Ao contrário, em sua totalidade, os participantes afastam essas abordagens, apresentando comentários em desfavor desta linha da educação sexual.

Em continuidade, Figueiró (2011) nos explica que o educador sexual ou um texto/projeto que se compromete com a Abordagem Médica da educação sexual:

Busca compreender ou aponta como importante que se compreenda, os fatores pessoais, familiares e socioculturais que afetam, positiva ou negativamente, a sexualidade da pessoa ou do casal, apontando alternativas para superá-los; dá ênfase à ação terapêutica para tratamento de desajustes sexuais, de ansiedades e angustias relativas à sexualidade; aponta alternativas para assegurar e proteger os direitos sexuais e aprimorar a vivência sexual da pessoa e dos casais; dá ênfase, primordialmente, ao fornecimento de informações, em contexto de relação terapêutica ou de programas preventivos de saúde pública, para assegurar os direitos sexuais e

reprodutivos, bem como a saúde sexual do indivíduo e da coletividade. (Figueiró, 2011, p. 89).

Observa-se que na Abordagem Médica é possível visualizar uma preocupação fundamentalmente com questões de prevenção da saúde sexual. Segundo Quirino (2013), nessa abordagem o foco principal acaba sendo a discussão sob os aspectos relacionados a uma boa vivência da sexualidade do ponto vista da medicina clínica, isto é voltada a tratamentos de patologias, onde os profissionais envolvidos procuram tratar de “desajustes sexuais e das ansiedades ou angústias relativas à sexualidade” com programas de saúde pública, voltados para a prevenção de problemas de ordem sexuais. (Figueiró, 2006, p. 82).

Nesta abordagem, conseguimos analisar que durante a pesquisa, encontramos aspectos da Abordagem Médica, na fala dos educadores, porém, remetidas mais incisivamente às abordagens higienistas apresentadas anteriormente, observando a educação sexual apenas em sua aceção de prevenção a ISTs, gravidez na adolescência, violências sexuais, dentre outros, sendo está preponderante nas narrativas da Professora de Biologia durante sua entrevista, como podemos ver a seguir:

*Eu acho que a educação sexual ela tem que ser um assunto ativo dentro da escola, como eu já havia falado, principalmente as meninas tem muitas dificuldades apesar de todo o acesso à informação que elas têm, elas têm muitas dificuldades em estar conversando sobre isso, em estar entendendo sobre o seu corpo, em estar entendendo o que está acontecendo, deveria, como eu falei, está desde o sexto ano, começando com temas simples, como: vamos falar sobre a questão do gostar, falar sobre a questão hormonal, que já começa a ser produzida no corpo, que você vai aprofundando conforme a criança ou o adolescente vai crescendo, acho que seria importante você ter isso. Existem muitas famílias que não têm orientação mesmo, que são ignorantes, que tema aquelas famílias conservadoras e que não pode tocar no assunto, e aí mesmo a gente falando e trabalhando esse assunto, a gente tem um número de adolescentes grávidas, especialmente as meninas, as meninas engravidam muito cedo, os meninos menos, mas as meninas engravidam muito cedo e começam a vida sexual delas muito cedo também, e aí eu acho que a educação sexual nas escolas deveria talvez ter até uma aulinha por semana lá, para estar falando sobre isso com as crianças, acho que seria importante. Iria resolver o problema? Não, não iria resolver o problema, porque isso vem da família né, já que isso é cultural das famílias, mas talvez isso poderia amenizar o problema, onde elas poderiam se prevenir mais, e eles poderiam se prevenir mais... é isso... (Prof.<sup>a</sup>. Biologia, 2023)*

Por outro lado, na contramão, a Abordagem Pedagógica de educação sexual se mostrou uma linha presente nos discursos dos demais participantes, Figueiró (2011) por sua vez, nos aponta que esta abordagem possui as seguintes características:

Volta-se mais diretamente para o processo ensino aprendizagem de conteúdos relacionados à sexualidade; valoriza o aspecto informativo desse processo, podendo também dar ênfase ao aspecto formativo, no qual se propicie a discussão de valores, atitudes, tabus e preconceitos; considera a importância da discussão de dúvidas, sentimentos e emoções; direciona mais acentuadamente a reformulação de valores, atitudes e preconceitos, bem como todo o processo de libertação para o nível individual. (Figueiró, 2011, p. 116).

Quirino (2013) contempla a Abordagem Pedagógica nos explicando sua importância do ponto de vista do processo de ensino aprendizagem de uma Educação para a Sexualidade, tendo em vista sua capacidade de estimular a procura e a discussão do conteúdo da sexualidade nos âmbitos informativo (de “transmissão” do conteúdo) e formativo (por meio da discussão de valores, sentimentos e atitudes). Contudo, a autora, em consonância à Figueiró, reforça o aspecto negativo dessa abordagem em não possuir uma “preocupação com engajamentos no processo de transformação social.” (Figueiró, 2006, p. 83).

Neste aspecto, analisando as entrevistas dos docentes foi possível identificar características da Abordagem Pedagógica de educação sexual na maioria dos participantes, em especial ao Coordenador, preponderando nos demais os elementos decorrentes das perspectivas da Abordagem Emancipatória. Como exemplo, oportunizamos a visualização de uma parte da entrevista do Coordenador quando questionado sobre a forma como conduz o exercício da docência ao precisar abordar temas que chegam em sala de aula como a diversidade.

*Olha, já chegou, eu já tive, já abordei isso, eventualmente ainda abordo. Isso já foi tema mais presente no currículo também. Está no processo de mudança do currículo do ensino médio, uma questão que é boa, bom de frisar, porque isso tem consequências naquilo que a gente acaba levando para os alunos, aquilo que a gente consegue ou não abordar dentro de uma situação de sala de aula. Então, sim, já discuti, sempre com muito cuidado, porque, como eu já falei anteriormente, esse é um tema que é bastante polêmico, existe muito tabu em relação a isso. Eu lido com menores de idade, que os pais muitas vezes não gostam que a gente os influencie, então, sempre com muito cuidado para não exercer essa influência, mas no sentido de esclarecer mesmo, esclarecer o que é a diferença entre uma orientação sexual, o que é o sexo, a questão biológica da orientação sexual, que é uma coisa que se confunde muito. No currículo anterior, ele trabalhava muito, alguns autores que possibilitavam essa reflexão. A questão da Hannah Arendt, por exemplo, a questão do ninguém nasce mulher, torna-se mulher, possibilitava uma impulsão nesse sentido. Em relação à comunidade LGBT, é menos comum aparecer, as relações de gênero sempre se pautaram na disciplina, em torno da relação homem-mulher, da diferença de tratamento que existe na sociedade, mas ela acabava tendo a possibilidade de estender isso um pouco mais, como eu falei, sempre com*

*muito cuidado, sempre com muito jeito para não emitir juízos de valor que poderiam levar a outras situações mais desagradáveis.* (Coordenador, 2023)

Podemos observar na narrativa do participante que em seu cotidiano escolar a maneira como desenvolve a abordagem de temáticas correlatas à educação sexual segue uma postura transmissão de conteúdo, pautada no zelo e na preocupação com o ouvinte que esta recebendo esse conhecimento, porém, que retoma a crítica de Figueiró (2006) sobre a dificuldade da abordagem pedagógica em ir além, no caso, um além com foco na transformação social dos receptores desta abordagem.

Neste sentido, esta transformação questionada por Figueiró (2006) e Quirino (2013) acaba sendo observada na Abordagem Emancipatória de educação sexual, já que, por sua vez, traz no educador sexual ou no texto/projeto comprometido com essa perspectiva um direcionamento a influenciar as mudanças no meio em que esta sendo desenvolvida.

Figueiró (2011, p. 137-138) desenvolvendo melhor sobre tal abordagem a fundamenta da seguinte maneira:

Orienta para o resgate do gênero, do erótico e o prazer na vida das pessoas; atenta para o respeito a todo tipo de diversidade, para o alcance dos direitos sexuais e reprodutivos e da saúde sexual; valoriza o aspecto informativo desse processo, podendo também dar ênfase ao aspecto formativo, no qual se propicie a discussão de valores, atitudes, tabus e preconceitos; considera a importância da discussão de dúvidas, sentimentos e emoções; ajuda a compreender, ou alerta para a importância de se compreender, como as normas sexuais foram construídas socialmente, identificando nelas a presença da opressão; alerta ou mostra a importância de se alertar para repressões e autorepressão; propicia questionamentos filosóficos e ideológicos; encara a questão sexual como uma questão ligada diretamente ao contexto social, influenciando e sendo influenciada por esse; dá ênfase à participação em lutas coletivas para transformações dos valores e das normas sociais ligadas direta ou indiretamente à sexualidade; considera importantes as mudanças de valores, atitudes e preconceitos sexuais da pessoa para o alcance de sua libertação e realização sexual. Porém, isto é encarado, também, como um meio para se chegar a novas formas e valores sexuais, que possibilitem a vivência da sexualidade com liberdade e responsabilidade, em nível não apenas do indivíduo, mas da sociedade como um todo.

Para visualizarmos essa premissa conceitual da autora trouxemos um trecho da entrevista da Professora de História explicando sobre sua percepção acerca do conceito de educação sexual que exemplifica a narrativa de Figueiró, e como demonstrativo prático, antecipamos alguns trechos da entrevista do Diretor que demonstram seu olhar enquanto gestor para a transformação social do tema dentro das funções existentes nas escolas

*[...] a educação sexual, para mim, basicamente, nada muito difícil, mas assim, partir para o simples, né? De orientação mesmo. Do básico, porque... Acho que já é, à vezes, a gente tenta complicar muito, ou enrolar... E colocar muitos embromations para poder criar um ambiente todo ou um tabu em cima desse assunto, mas seria algo muito simples mesmo, em relação à orientação mesmo. De saber, ou deles terem consciência, da gente ter consciência. Não só é quando a gente fala de alunos, mas nós também, que somos adultos. Consciência, né? Daquilo que a gente faz, com responsabilidade ou não. Ter plena convicção daquilo que você faz, que atos têm consequências. E saber lidar com elas, mas, tudo de uma forma muito simples. Eu acho que sem ficar inventando muito, muito teatro e muito tabu. Se a gente falasse uma linguagem, talvez clara e simples, todo mundo entenderia e não teria problema para ninguém. (Professora de História, 2023)*

*Então, a gente tem essa função mesmo de levar formação aos professores. O que é muito difícil fazer, porque você falar em formar professores é uma situação complicada. Mas, além disso, eu acho que é uma questão mesmo de partir da gestão do coordenador pedagógico alguma ideia inicial, digamos assim, levar essa provocação, enfim, provocar ali entre os profissionais, provocar esse desejo de fazer algo em relação a isso. [...] Estar atento, portanto, aos profissionais, aos professores que tenham mais interesse, ter a sensibilidade para perceber os conflitos que tem relação com isso, ou aquilo que acontece na escola, que tem alguma relação com isso, e para a gente poder trazer e falar, olha, essas situações estão acontecendo, então nós precisamos, de fato, abordar esse tema. Então, ou seja, acho que o papel do coordenador pedagógico nesse sentido é fazer essa leitura o contexto e tentar fazer com que a ideia circule e mostre, olha, existe espaço aqui para isso. Se alguém quiser abraçar a ideia, nós apoiaremos. Acho que o papel básico seria esse. Criar também, obviamente, e ajudar nas condições materiais para que isso ocorra, não ficar só nas questões de ideal mesmo. Falar o que vai acontecer, do que nós precisamos, de onde nós conseguimos isso. Viabilizar a educação, a suporte [...] (Diretor, 2023).*

Até aqui foi possível compreendermos que na abordagem emancipatória está imbricada uma visão de mundo à qual baseia-se em valores como liberdade, autonomia e responsabilidade, o que remete à discussão da *práxis*.

Nessa direção, resta evidente compreender como os valores são criados e orientam os modos de ser dos sujeitos. Conforme expõe-nos Cardoso (2013, p. 32) valores “são conceitos e princípios que partem da ação humana ao mesmo tempo que as orientam, passando pela análise subjetiva do homem<sup>38</sup>”, ou seja, não se referem às regras construídas socialmente, mas princípios ou conceitos que direcionam as ações humanas.

Nesse sentido, em geral, a sociedade pouco questiona as regras instituídas ou reflete sobre elas de forma crítica, mas simplesmente as reproduz. Nos dizeres de Cardoso (2013, p. 33) “ter consciência dos valores que direcionam nossa ação e quais interesses eles estão

---

<sup>38</sup> Entendido aqui como ser genérico.

relacionados socialmente nos proporciona uma vida mais inteira, ou pelo menos mais consciente”.

Conforme Lessa (2007, p. 102) “os valores são ontologicamente, uma relação entre a subjetividade (forçada a fazer escolhas no seu confronto ininterrupto e cotidiano com o novo socialmente produzido) e as determinações da situação concreta em que se encontra”.

Em outras palavras, os valores são construções coletivas nas quais estão implicadas as dimensões objetivas e subjetivas e, ao mesmo tempo, são

[...] apreendidos, reconstruídos e reproduzidos por cada indivíduo a partir de sua consciência, nos seus diferentes níveis, e estabelecidos a partir de sua relação com a sociedade e vivência de maneira geral, ou seja, cada indivíduo singulariza a apreensão e vivência desses valores (Cardoso, 2013, p. 34).

A mudança dos valores de uma sociedade, portanto, depende da ação de cada indivíduo levando em consideração que eles são históricos, logo, passíveis de mudança.

Outra característica importante referida aos valores é que no âmbito da sociedade eles tornam-se hegemônicos, razão pela qual necessitam ser questionados para que sofram mudanças, ou seja, há que se construir valores contra hegemônicos. Na sociedade atual marcada pelo neoliberalismo e neoconservadorismo, impera valores como competitividade, individualismo, desonestidade etc., logo, a mudança dependerá da *práxis* dos sujeitos, entendida como ação refletida. Nos dizeres de Drummond “a conquista da liberdade é algo que faz tanta poeira, que por medo da bagunça, preferimos normalmente, optar pela arrumação”.

Em relação a educação sexual talvez seja necessário “fazer poeira” “desacomodando o arrumado na busca da liberdade e da emancipação humana. (Cardoso, 2013, p. 36).

#### **4.4 A educação sexual para além da sala de aula: as percepções sobre família, alunos e o(a) educador(a)**

Na continuidade do Segundo Momento da análise dos dados coletados nas entrevistas, seguimos analisando as narrativas dos participantes sobre suas percepções a respeito das seguintes perguntas propostas questões (1) Como é abordar sobre sexualidade, diversidade e gênero em sala de aula? (2) Como é sua relação com os(as) alunos(as) e seus responsáveis? (3) Você acha que há necessidade de se trabalhar o tema com os pais? Se sim, de que forma?

O escopo desta segmentação da análise tem por finalidade compreender parte das vivências dos participantes em sala de aula ao abordarem temas correlatos à educação sexual, citando-se como exemplos, assuntos como sexualidade, gênero e diversidade.

Para auxiliar tal compreensão, atribuímos nesta oportunidade a análise conjunta das respostas dos participantes acerca de suas experiências com os alunos, pais e responsáveis da unidade de ensino participante, com base nas relações por eles construídas com esses personagens, e a maneira como os próprios participantes atribuem a esses relacionamentos em seu cotidiano escolar a possibilidade de abordarem temáticas correlatas, como as propostas nesta pesquisa, mas, em especial, de indicarem em como conduzem fatores diretos e indiretos que afetam a dinâmica da sala de aula.

Desta forma, a junção destas duas unidades de perguntas, teve por objetivo compreender se os participantes reconheciam ou não a necessidade de trabalhar a educação sexual para além da sala de aula, isto é, desenvolvendo-a com os pais e responsáveis dos alunos, a partir da interpretação que estes possuem sobre eles, e, conseqüentemente, em seus núcleos familiares, ao passo que, em caso positivo, foi possibilitado aos participantes exporem sua percepção sobre qual a melhor forma de que essa abordagem possa ser feita, o que nos indicou a maneira como eles enxergam a educação sexual em sua prática pedagógica.

Para iniciarmos esta subseção da análise precisamos entender a extensão do impacto que é abordar temas como sexualidade, diversidade e gênero em sala de aula, pois o ambiente escolar na atualidade coloca o educador à mercê de uma realidade que, na hipótese de tentar propor esses temas em seu projeto pedagógico, este docente terá a chance de se deparar com possíveis ameaças e boicotes advindos tanto de pais e responsáveis, quanto da própria instituição que se encontrará sob receio de possíveis represálias. (De Mendonça; Moura; Aquino, 2022).

Essa situação não é recente e muito menos excepcional aos olhos dos educadores e pesquisadores que se propõem a trabalhar com o assunto Mariana Braga (2019), ao elucidar em sua pesquisa mecanismos normativos de amparo ao debate da sexualidade e gênero em sala de como um direito constitucional, inicia-nos em sua leitura alertando sobre este cenário.

Professores foram ameaçados em São José da Tapera (AL), Jataí (GO), Rio de Janeiro (RJ), Ceilândia (DF), Pedreiras (SP), Barueri (SP), Jacobina, (BA),

Santa Cruz do Monte Castelo (PR) e em outras cidades no Brasil por falar de gênero e sexualidade em sala de aula. Tem sido frequente no país constranger professores por conversar sobre aquilo que é natural no ser humano: o sexo. Deixar de falar no assunto não diminui a ansiedade dos jovens, não afasta os riscos do sexo desprotegido e não reduz os casos de gravidez entre adolescentes. (Braga, 2019, p. 143)

Mendonça, Moura e Aquino (2022, p. 646) apontam a maneira como figuras públicas que, através de atos de perseguições e censura à educadores, desenvolvem projetos políticos que giram em torno da represália e do boicote a temas como sexualidade e gênero para combustíveis de pauta para difusão de uma agenda ideológica alicerçada à flagrante institucionalização da extrema-direita, no qual, por mais que no Brasil, especificamente no campo da educação, não seja recente este cenário, o ‘círculo vicioso’ que o caracteriza tem por objetivo a “radicalização e à escalada da violência”, neste aspecto as autoras explicam que:

O círculo vicioso caracterizado por criação de oportunidade política –valer-se da oportunidade política – criar novas oportunidades políticas – institucionalização – radicalização tem marcado a trajetória das figuras públicas associadas a atos de perseguição e censura contra educadores no que se trata de gênero e sexualidade.

As autoras vão mais além e afirmam que, não apenas no cenário nacional este projeto político de perseguição se opera, mas em escala global, em outros países que se utilizam da educação sexual e/ou de seus assuntos correlatos, desvirtuando-os, para institucionalizar à perseguição de educadores. Segundo elas, através da análise dos trabalhos de outros autores que vêm se debruçando sobre o assunto.

Na Polônia um projeto de lei trata a educação sexual como pedofilia e ameaça de prisão professores que abordem o tema, no Brasil o Escola sem Partido está amplamente presente no governo, na Hungria a Central European University (CEU) foi proibida pelo governo de Viktor Orban de emitir diplomas de mestrado em Estudos de Gênero, e em vários países da América Latina avançaram o slogan “*Con mis hijos no te metas*” (Pires, 2018). Para compreender o funcionamento dessa forma de fazer política é preciso considerarmos o espaço social como discursivo a partir de uma concepção ampla de discurso que foca em todo ato, escrito ou falado, que constrói o sentido (LACLAU e MOUFFE, 2015). Essa análise foi feita por Junqueira (2019), Penna (2018a, 2018b), Salles (2019), Salles e Silva (2018). (De Mendonça; Moura; Aquino, 2022, p. 646-647)

A narrativa dos participantes elucidam este cenário, pois a dificuldade de abordar temas como sexualidade, diversidade e gênero em sala de aula, sejam eles como docentes ou de terem que lidar enquanto gestores, é perceptível em suas palavras o que os levam à



argumentarem que o uso de instrumentos pedagógicos curriculares e normativos serviria como justificativa para a abordagem sem maiores represálias.

Um aspecto recorrente nas narrativas foi a figura familiar como personagem central na negação e rejeição da abordagem desses temas tanto em sala de aula como no ambiente escolar de modo geral, porém, tanto o núcleo familiar, representado em sua maioria pelos pais dos alunos, vem acompanhado do reconhecimento da seguinte percepção dos participantes, isto é, a influência político ideológica que contamina a compreensão destas figuras e, conseqüentemente, dos próprios alunos em determinada medida, ao passo que a influência religiosa está presente neste cenário.

Neste aspecto, os professores relatam como operam esta abordagem:

*[...] como eu sou da área da Biologia é um pouco mais fácil e é um assunto que aparece bastante é... eu dou aula desde o Ensino Fundamental II, então eu começo do sexto ano e vou até o terceiro ano do ensino médio. Então as crianças acabam criando uma certa confiança em mim, e eu sou muito tranquila em relação a isso, eu falo e se o aluno pergunta eu respondo, da forma mais clara e honesta possível, aí eu só vario a resposta de acordo com a idade, então se é uma criança menor eu falo um pouco mais... menos detalhado, vamos dizer assim. Então eu nunca tive essa dificuldade e sempre é abordado, qual é minha dificuldade, quando por exemplo... eu pego, não é dificuldade, qual é meu procedimento quando eu pego a apostila por exemplo e tenho que falar sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis, eu deixo claro para a Gestão que eu vou trabalhar esse assunto, eu conto para os alunos que eu não tô incentivando ninguém a fazer nada, que eu não tô incentivando ninguém a perder a virgindade, enfim... e aí eu falo sobre o assunto. Quando então entra a questão da Diversidade de Gênero eu deixo claro também que a opinião de cada um é cada um, porque sempre têm, sempre surge uma polêmica ou outra. A questão da gravidez também na adolescência, então assim eu não tenho dificuldade de trabalhar esse assunto e os alunos gostam muito desse assunto, né de trabalhar essa área, são aulas bem legais, mas eu deixo claro para algumas pessoas né, pra Gestão e pros alunos, é aula e faz parte do conteúdo... é isso... (Prof.<sup>a</sup>. Biologia, 2023, grifos nossos).*

*Por incrível que pareça, são assuntos muito recorrentes, então, principalmente quando você lida com o ensino médio, onde eles são sempre muito sinceros e eu tenho uma relação que me orgulho muito da que eu tenho com os meus alunos por conta da afinidade, então eu sempre dou abertura para que eles cheguem até mim, para que eles falem, para que eles desabafem. [...] Não vou falar que é algo super confortável, porque sempre gera aquela discussão, mas acho que o mais difícil é a gente ser imparcial com eles para que a gente não privilegie a opinião de um ou de outro. Então você sempre tem que ser o mediador e às vezes até*

*quando eu expresso a minha opinião pessoal eu sempre coloco de uma forma que o fato de eu ter uma opinião independe da minha relação com o outro. Então, sempre a base das relações são o respeito, quando a gente entende e a gente pratica, literalmente o ato de respeitar o outro, fica muito fácil você conviver com as diferenças, fica fácil você entender o lado do outro, sem invadir a privacidade de cada um. (Professora de História, 2023, grifo nosso).*

*Olha, já chegou, eu já tive, já abordei isso, eventualmente ainda abordo. Isso já foi tema mais presente no currículo também. Está no processo de mudança do currículo do ensino médio, uma questão que é boa, bom de frisar, porque isso tem consequências naquilo que a gente acaba levando para os alunos, aquilo que a gente consegue ou não abordar dentro de uma situação de sala de aula. Então, sim, já discuti, sempre com muito cuidado, porque, como eu já falei anteriormente, esse é um tema que é bastante polêmico, existe muito tabu em relação a isso. Eu lido com menores de idade, que os pais muitas vezes não gostam que a gente os influencie, então, sempre com muito cuidado para não exercer essa influência, mas no sentido de esclarecer mesmo, esclarecer o que é a diferença entre uma orientação sexual, o que é o sexo, a questão biológica da orientação sexual, que é uma coisa que se confunde muito. No currículo anterior, ele trabalhava muito, alguns autores que possibilitavam essa reflexão. A questão da Hannah Arendt, por exemplo, a questão do ninguém nasce mulher, torna-se mulher, possibilitava uma impulsão nesse sentido. Em relação à comunidade LGBT, é menos comum aparecer, as relações de gênero sempre se pautaram na disciplina, em torno da relação homem-mulher, da diferença de tratamento que existe na sociedade, mas ela acabava tendo a possibilidade de estender isso um pouco mais, como eu falei, sempre com muito cuidado, sempre com muito jeito para não emitir juízos de valor que poderiam levar a outras situações mais desagradáveis. (Coordenador, 2023, grifos nossos)*

*Ah, existe sim uma dificuldade sabe... porque é um tema bastante delicado, porque não é um assim, delicado em que sentido? não para mim como pessoa né, mas quando a gente tá na direção, de uma certa forma a gente tá em função do Estado e não pelo Estado em si também, mas mais pela comunidade, pela família dos alunos, por exemplo... vou citar um exemplo daqui da minha escola mesmo, a gente tem a comunidade evangélica é forte né, então tem essa questão política também que vivenciamos nesses últimos anos, que discrimina muitas vezes essa temática, veem de forma negativa esses temas, entendeu... então eles associam muito ao tema sexual a questão do gênero, essas coisas muito relacionado às questões ideológicas políticas ideológicas e isso também reflete até no mesmo comportamento do aluno, já tivemos trabalhos ano passado, sempre dei liberdade para os professores fazerem essa discussão, porque tem no conteúdo filosofia também, sociologia tem né, então fazer esse diálogo com os alunos, sempre estou apoiando nesse diálogo, mas assim... eu acho que existe para mim como diretor, eu sempre tento ter mais cautela nessa discussão para não gerar às vezes comentários desagradáveis [...] a gente encontra essa resistência, então até mesmo parte dos alunos, alguns né, que pensam dessa forma, eu não vou dizer um fanatismo, mas uma visão fechada cristã, que às vezes impede essa discussão dentro da escola. (Diretor, 2023, grifos nossos).*

Observa-se recorrentemente na narrativa dos participantes a palavra ‘dificuldade’ a ela atribuída um sentido conjunto a palavra ‘cuidado’ ou ‘cautela’ nas palavras empregadas para tratar sobre as temáticas.

O receio que se constata na percepção das docentes e gestores está na maneira como os alunos ao terem contato com os temas, seja em sala de aula ou através de uma atividade institucional proposta na unidade de ensino, possam interpretar de maneira equivocada o conteúdo oferecido, principalmente pelos pais e responsáveis dos alunos, os quais, segundo a interpretação do próprio Diretor e Coordenador, têm receio de os professores estarem “influenciando seus filhos”.

Essa perspectiva identificada pelos participantes a respeito dos familiares dos alunos sinaliza para os indicadores de que Mendonça, Moura e Aquino (2022) alertaram em suas pesquisas, pois retomando a fala do Diretor (2023) podemos identificar que a comunidade a qual está localizada a unidade de ensino participante apresenta certa influência de matriz religiosa cristã, sendo esta capaz de impedir a discussão dos temas dentro da escola, conforme se extrai da própria narrativa do participante “*eu não vou dizer um fanatismo, mas uma visão fechada cristã, que às vezes impede essa discussão dentro da escola*”.

Como se vê neste cenário, tanto a fala acima indicada quanto a anteriormente dita pelo Diretor em reconhecer o impacto do embate político vivenciado nas últimas eleições do ano de 2022, acabaram influenciando de forma negativa as discussões sobre os temas sexualidade, gênero e diversidade e, de acordo Mendonça, Moura e Aquino (2022, p. 647):

A estruturação desse discurso passa pela articulação entre viralizações de vídeos de Olavo de Carvalho, falas de pastores e padres em seus púlpitos, ações persecutórias de vereadores contra escolas, apresentações de projetos de lei antigênero e Escola sem Partido, todas justificadas sob a “proteção à família”. A ideia de proteção à família é o centro emanador de sentido dessa visão de mundo. E, para estes grupos, falar de gênero e sexualidade é atacar esse centro emanador, onde o estado de guerra que se vive. (De Mendonça; Moura; Aquino, 2022, p. 647)

Em suma, extraímos deste recorte que mesmo em um nível micro, estando esta pesquisa alocada em uma escola da rede pública do ensino médio de um Município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, o discurso neoconservador está aqui presente e enraizado, capaz de dificultar a discussão em sala de aula de temas de grande importância para o

desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, assim como da própria implementação da educação sexual no ambiente escolar.

Contudo, um aspecto que é de se esperar foi não apenas a fala do Diretor em se prontificar enquanto gestor a dar apoio e liberdade ao corpo docente para trabalhar as temáticas, mas, também, a externalização dos demais participantes a respeito de como exercem a abordagem dos temas em sala de aula, pois, de com as narrativas, a proximidade atrelada a confiança e ao respeito mútuo que os participantes cultivam com seus alunos, possibilita contornarem essas situações, já que, assim como Soares e Soares (2022) apontaram, o diálogo no ambiente escolar é necessário para que despertar o autoconhecimento e afaste preconceitos, devendo o professor estar ciente que temáticas como a sexualidade, gênero, diversidade e a própria educação sexual são assuntos trazidos para dentro da escola junto com cada indivíduo.

Neste raciocínio, o sentido de respeito e confiança suscitado pelos participantes nos direciona para a próxima fase desta subseção, ou seja, passamos a direcionar a nossa reflexão para a seguinte questão: Como é a relação com os(as) alunos(as) e seus responsáveis? Esta indagação objetiva compreendermos sobre a percepção dos participantes a respeito de suas interpretações relacionais com os alunos e seus familiares, oportunizando-nos depreender sobre como estes relacionamentos e os sentimentos ali nutridos são capazes de influenciar na própria presença da educação sexual no ambiente escolar.

Nessa direção, Belo, Oliveira e Silva (2021, p. 1) explicam que a relação professor-aluno é, dentre outros fatores, capaz de contribuir para o próprio processo de aprendizagem, destacando a afetividade como componente diretamente versado a influenciar no desempenho do aluno durante seu processo de desenvolvimento. Para os autores, é necessário que essa relação professor-aluno esteja envolvida por “afeto e compreensão de ambas as partes para que o ambiente se torne propício à construção do conhecimento”.

Como se observa abaixo, na narrativa da Professora de Biologia, esta expõe com a existência de uma boa relação com seus alunos, havendo com alguns certa relação de afeto que se transforma também em uma relação de confiança.

*[...] eu evito olhar para eles de cima para baixo e existe um respeito mútuo, eu sou da teoria que não basta só eles me respeitarem, eu também tenho*

**que respeitá-los. Então, minha relação com eles é uma relação boa, com alguns alunos tenho uma relação de afeto, sou uma professora que abraça, que cumprimenta, que elogia, que dá pirulito, que dá bala, é uma relação de confiança. Tenho problemas com alunos? Claro, tem aluno que não gosta de mim e tá tudo bem... Mas, de modo geral, o meu relacionamento com os alunos é o melhor possível, porque senão também eu não consigo dar aula, se eu for querer tratar eles como alunos mesmo e eu a professora e manter uma certa distância, eu não vou conseguir trazer eles para mim, e então meu trabalho não vai se desenvolver, então acho que nesse ponto eu não tenho problema...** (Prof.<sup>a</sup> Biologia, 2023, grifo nosso).

Ademais, a participante expõe que até mesmo para o melhor desenvolvimento de seus trabalhos enquanto docente, a existência deste bom relacionamento se faz necessário, sendo um posicionamento que podemos constatar na fala dos demais participantes,

**A meu ver, eu sempre busco ter uma relação mesmo... O mais agradável possível com o meu aluno. Então as vezes eu discordo de alguns, discordo, porém, respeito. A ideia de cada um de como se relacionar com o aluno. Mas, para mim eles são como filhos mesmo, porque eu tenho uma filha que eu acho super importante que ela tenha um bom relacionamento com eles, e eu tenho uma relação ótima com eles e é sempre muito natural. Onde eles me veem como amiga, onde eles me procuram para desabafar e eles me sufocam até de tantos abraços e beijos, mas, eu sempre deixo claro que por mais que eu seja amiga, confidente, isso que eles nunca podem esquecer que eu também preciso do respeito deles e que eu estou ali como uma autoridade. Dentro da sala de aula e eu acho que talvez por termos essa relação mesmo de amigos, de eu falar na linguagem deles, de contar as minhas coisas, falo sobre a minha vida, sobre as minhas experiências e sempre tento mediar os conflitos, então eles sempre são muito achegados a mim. Eles sempre são muito ligados e é uma relação muito gostosa de carinho.** (Prof.<sup>a</sup> História, 2023, grifos nossos).

**[...] eu diria que, na sua grande parte, a minha relação é sempre boa, sempre foi boa, sempre consegui chegar aos alunos, sempre por meio da paixão que eu sinto pela minha disciplina, que é a filosofia. Então, eu sempre tento levar isso como a minha relação é sempre baseada nisso.** (Coordenador, 2023, grifo nosso).

**Eu tenho uma relação muito boa com os alunos e com os pais, muito boa, a minha escola é uma escola muito diferente assim, eu tenho o meu envolvimento com os alunos é grande tanto no equipe, eu estou fazendo entrevista com você agora, mas nesse momento eu estaria lá jogando bola com eles no intervalo trago esportes para eles, tem judô na escola, tem taekwondo na escola eu mesmo em equipe, final de semana no sábado faço jiu-jitsu com eles, eu mesmo treino com eles, então assim, meu contato com os alunos e com a comunidade é muito positivo eles têm uma liberdade muito grande de dialogar comigo, de estar aqui comigo, então assim nesse aspecto é bastante positivo e com a família também, então assim a minha relação com os alunos é muito boa, porque eu sempre busco o respeito eu como diretor estou ali à frente, eu tenho que dar o exemplo não tenho que evitar ao máximo xingar de forma alguma mas sempre ter o**

*diálogo fazendo ele pensar as suas atitudes isso também não evita às vezes de você dar uma advertência para o aluno, não, sempre tendo um diálogo, mas construo com ele um diálogo que seja positivo para a escola, para que ele tenha um ambiente acolhedor também e se sinta bem dentro da unidade escolar.* (Diretor, 2023, grifos nossos).

A afetividade existente na relação dos participantes com seus alunos é abordada não apenas como reflexo de boas práticas de interações com eles e a comunidade local, como objetivo de auxiliar nas atividades de suas disciplinas, ao passo que a importância deste afeto em suas relação é visto pelas pesquisadoras Veras e Ferreira (2010, p. 221) como um importante instrumento no processo desenvolvimento do aluno, no qual, de acordo com as autoras “a afetividade constitui um fator de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro, pois é por meio desse outro que o sujeito poderá se delimitar como pessoa nesse processo em permanente construção”.

Deste modo, Rodrigues (2019) explica-nos que a afetividade é uma discussão recorrente dentro das pesquisas envolvendo o desenvolvimento no contexto escolar, a medida em que a ausência deste elemento é capaz de impactar na aprendizagem dos alunos. De acordo com o autor, um elemento que ao ser negligenciado no próprio ambiente familiar, devido ao não reconhecimento pelos pais, é capaz de influenciar de maneira relevante para o detrimento do desenvolvimento das potencialidades cognitivas e social pedagógicos dos alunos.

Logo, não apenas o bom relacionamento desenvolvido pelos participantes com os seus alunos, como também essa boa relação acaba se estendendo para às famílias deles e à comunidade, pois, conforme aponta o participante Coordenador, por mais que existem barreiras, como as indicadas anteriormente para abordagem de determinadas temáticas, a figura dos ‘pais de alunos’ vem acompanhada também de uma necessidade, no caso, segundo o próprio participante, de uma ‘reivindicação’ de serem ouvidos.

*Muitas vezes, os alunos, os próprios pais, agora, na coordenação, tive que atender constantemente os pais, e eles são mais carentes de serem ouvidos, eles têm uma reivindicação, eles chegam querendo falar, então, você dá uns 5 minutinhos para eles poderem falar, e aí as coisas se acabam, e a gente vai se resolvendo. Acho que, no geral, estão, bastante positivo nesse sentido.* (Coordenador, 2023, grifo nosso).

Como se observa, a necessidade da escuta nas relações humanas encontra-se como um dos saberes fundamentais e necessários à prática educativa dentro do processo de pedagógico

de ensino, na qual Paulo Freire (2013, p. 117), indica que a escuta se constitui como sendo “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Neste sentido, Freire (2013) nos possibilita conectar as percepções dos participantes ao enfatizar como a criação de relações de respeito entre professor e aluno, bem como professor e família contribuirá para a efetivação de seu trabalho e auxiliará para a mudança na aprendizagem e na vida de seus educandos, em especial pela escuta de suas demandas e o acolhimento para solucioná-las.

Assim, conforme suscitado pelos trabalhos acima e na fala dos participantes a importância da participação dos pais e responsáveis, estabelecendo a relação Família-Escola, impacta significativamente no processo pedagógico de aprendizagem dos alunos, no qual a aplicação de uma proposta sobre a educação sexual acarará refletindo dentro dos próprios núcleos familiares.

Neste escopo, encerraremos esta seção buscando compreender a percepção dos participantes a respeito do entendimento por eles atribuídos em desenvolver/trabalhar a educação sexual com os pais/responsáveis, oportunizando-os em elencarem de que forma para eles essa proposta poderá ocorrer.

Em uníssona posição, todos os participantes manifestaram que há a necessidade de se trabalhar a educação sexual com as famílias dos alunos, seja ela com o fim de conscientização buscando desmitificar estigmas sobre o tema, mas principalmente de trazer para a comunidade a que está inserida a unidade de ensino, para o entorno do processo de aprendizagem.

Neste aspecto, por mais que os participantes concordem com a necessidade de se trabalhar a educação sexual com as famílias dos alunos, o ponto divergente entre suas narrativas deu-se sobre a maneira como esta abordagem deverá ocorrer, o que intensificou ainda mais sobre o tipo de educação sexual que eles interpretam como sendo em suas subjetividades.

*Olha, pensar eu já pensei, mas assim, apesar de eu ter um relacionamento razoável com os responsáveis é um pouco mais complicado, porque foi o que eu disse, porque tem muito pai que é conservador, tem muito pai que é ignorante, tem muito pai que não está nem aí, quando falo pai falo dos*

*responsáveis. Às vezes é um pouco complicado chegar até o responsável, aí uma sugestão seriam, de repente, palestras com profissionais, algumas coisas nesse sentido, mas acho que é mais, na minha visão é mais difícil estar chegando nos pais que nos adolescentes, é isso....* (Prof.<sup>a</sup>. Biologia, 2023, grifos nossos).

A participante, por mais que indique a realização de palestras com profissionais para os pais e responsáveis, reconhece que haverá maior facilidade na abordagem com os próprios alunos do que com suas famílias, o que nos antecipa o elemento de maior receio para os demais participantes, no caso, a visão conservadora existente nas famílias que integram a comunidade escolar, tornando-se um fator de limitação da abordagem da educação sexual, mesmo a docente possuindo bom relacionamento com os personagens elencados.

Essa preocupação é constatada na narrativa da Professora de História ao apontar a ausência de diálogo entre os pais e alunos, o que contribui para a dificuldade de apresentar a educação sexual como uma proposta de transversal.

Todavia, a participante reforça sua tendência a uma educação sexual emancipatória e pedagógica ao apontar sua preocupação a respeito da educação sexual que há dentro das casas, pois está não é munida de instrumentos que atendam as demandas dos jovens, sendo, de acordo com a docente, necessário uma mobilização que encabece Família, Aluno e Escola num processo global de conscientização. (Figueiró, 2018), (Firmino, 2017), (Furlani, 2005).

*[...] Eu acho que sim. Principalmente porque a base eu acho que vem da família mesmo, né? Então... E muitas vezes a gente vê, porque não existe esse diálogo entre pais e filhos que é o que mais falta hoje, né? Então eu sou privilegiada, porque eu sempre tive esse diálogo muito aberto. Não com o meu pai, mas com a minha mãe. Então eu acredito que isso tem muito do que eu sou hoje e das opiniões que eu tenho hoje. E a falta do diálogo dentro de casa, do respeito dentro das famílias e às vezes até da falta de conhecimento dos próprios pais também. Talvez por ser algo cultural, às vezes voltado muito para região. Então às vezes acaba sendo muito comum naquela região ali. Ah, é normal... “As meninas e os meninos começam a ter vida sexual muito cedo, porque a minha mãe teve filho com 12 anos, 13 anos. A minha irmã teve também, então para mim também isso é normal”. Então gerar essa consciência, eu acho que ela tem que ser geral mesmo que nem eu falei, tem que ser a comunidade mesmo. Então a gente tem que ter médicos, ter os postos de saúde envolvidos, ter a escola, ter o bairro, ter todo mundo envolvido para gerar uma conscientização de forma geral mesmo, da família, porque a família acaba sendo o principal.], mas como por essa falta que a gente vê muito, essa carência de conversa, de diálogo, de conhecimento dentro da própria casa, até de saúde mesmo, de higiene e tudo, isso de certa forma é uma consequência e vai levar para escola. Vai levar pro convívio social deles, dos amigos, então para eles*



*acaba sendo uma coisa normal e natural, e a gente precisa fazer com que eles entendam que nem tudo é normal e nem tudo é natural, que vai mesmo de que existem, tempo para cada coisa e cada coisa no seu lugar. (Prof.<sup>a</sup>. História, 2023, grifos nossos).*

Esse olhar da Professora de História se comunica com a narrativa do Coordenador que, ao mesmo tempo que reconhece a urgência de se abordar a temática da educação sexual com as famílias dos alunos, de maneira mais incisiva, acaba também expondo uma das maiores demandas a serem pesquisadas no cenário das ciências educacionais, no que concerne a relação Escola-Família, isto é, a dificuldade em estabelecer o envolvimento da comunidade no ambiente escolar. (Gonçalves; Faleiro; Malafaia, 2013)

***Sim, com os pais também, mas existe sempre uma dificuldade, acho que é um tema que a gente já vem discutindo desde que eu entrei na educação, a gente sempre escuta isso. A grande dificuldade da escola é envolver a comunidade como um todo no ambiente escolar. É trazer os pais para a escola, para promover também essa educação mais ampla. Muitas vezes o que o aluno já traz para dentro da escola já é uma reprodução daquilo que ele aprende com os pais. Então, se a gente tem dificuldade de ter acesso ao aluno, aos pais essa dificuldade aumenta. Então, eu vejo que há uma necessidade sim de fazer isso, encontrar meios de trazer a comunidade para a escola, fazer também esse processo de uma educação social mais ampla. Eu acho que é urgente, sim. (Coordenador, 2023, grifos nossos).***

Neste sentido, à visão do Diretor acaba não sendo diferente da dos demais participantes, já que, em primeiro momento, ela vem expressa como uma negativa a indagação feita, contudo, assume em si um projeto político pedagógico de educação sexual emancipatória<sup>39</sup>, pois reconhece que ‘sim’ ela deve ser trabalhada, mas seguindo como princípio o processo de acolhimento com os próprios pais e responsáveis para que a figura do próprio docente, gestor e da Escola, sejam reconhecidos pelos função que de fato exercem, educar.

***Não, eu acho assim, eu acho que com os pais, antes de tudo, deveria ter um processo antes de tratar do assunto em si, mas por exemplo trabalhar a questão do acolhimento, do amor que ele tem independente do que o filho seja ou do que a filha seja independente da sua sexualidade, é ele saber que os seus valores morais a sua a questão ética a questão, está para além***

---

<sup>39</sup> [...] é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais, e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanha a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. (Vasconcelos, 1971, p. 111).

*da sua moralidade, sabe está além da sua moralidade então assim porque isso causa um conflito familiar muito grande, entendeu? então assim, às vezes são pais que diariamente brigam com o filho por causa do comportamento do filho e não é comportamento de atitudes eu estou falando do que ele é do que ele está se tornando, entendeu porque a criança, ela é criança e depois ela vai se desenvolvendo, ela vai se tornando pessoa, ela vai se reconhecendo como pessoa e ela vai buscando ter uma identidade e nesse processo é muito para ele é tumultuoso, para ele é difícil é doloroso, entendeu então, o que falta nos pais, o que eu trabalharia nos pais é compreender que além de tudo é eu estou ali para educar o meu filho, estou ali para ensiná-lo para a vida, assim... mas ter amor, ouvir mais o filho, não colocar suas ambições, a sua visão às vezes até mesmo, não é cristã, mas a sua visão de uma coisa de um mundo fechado para ele, entendeu você se deu para entender aí? é bem complexo. (Diretor, 2023, grifos nossos).*

A percepção apresentada pelo participante sintetiza essa subseção ao delinear a importância do envolvimento familiar e da escola no processo de educação sexual dos adolescentes, porquanto Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013, p. 252) explicam que nos últimos anos esse envolvimento acaba por:

[...] proporcionar esclarecimentos e reflexões para que os jovens desfrutem a sua sexualidade de maneira saudável e responsável. O grande desafio da educação sexual é contribuir para que os jovens exponham suas dúvidas e as esclareçam, superem preconceitos e estereótipos e desenvolvam atitudes saudáveis relacionados à sexualidade.

Deste modo, a cadência desta análise nos possibilitou compreendermos sobre a maneira como a educação sexual vêm sendo abordando em sala de aula pelos participantes e, conseqüentemente, como as relações construídas por eles sobre Professor-Aluno e Família-Escola, possibilitaram entendermos os aspectos que auxiliam para a melhora no processo de desenvolvimento da educação sexual no ambiente escolar.

Já que, enquanto educadores e família, a preocupação em garantir às crianças e adolescentes a vivência de uma educação sexual sadia, pautado em valores e hábitos condizentes com a valorização da vida e com os direitos humanos deve ser assumida como meta indispensável a estes indivíduos. (Ecos, 2013)

#### **4.5 A Escola e a educação sexual: uma relação pela ótica dos participantes**

Nesta última etapa do Segundo Momento da análise dos dados, discutimos a relação entre Escola-educação sexual a partir das percepções dos participantes, para tanto iniciaremos

esta subseção com o questionamento que busca saber se os participantes têm conhecimento da existência de algum trabalho, projeto e/ou atividade sobre a educação sexual que ocorre ou tenha ocorrido na unidade de ensino participante da pesquisa.

As narrativas apresentadas nessa indagação, por mais que fossem acompanhadas de uma certa expectativa da nossa parte, esperando-se respostas objetivas dos participantes que caminhassem entre sim ou não e qual o trabalho, projeto ou atividade que ocorre na escola, elas acabaram sendo, até mesmo neste momento, uma oportunidade de compreendermos mais sobre como as docentes e gestores compreende a educação sexual a partir do tipo de Abordagem de E. S. que prospera em suas subjetividades, pois a negativa a esta pergunta também demonstrou o que eles compreendem como sendo uma ação voltada à E. S.

Como exemplo, utilizamos as respostas apresentadas por três participantes, o Coordenador; a Professora de Biologia e Diretor, respectivamente, já que, em primeiro plano observamos na fala do Coordenador, ao sermos lembrados que ele está no cargo a pouco tempo e, portanto, de acordo com seu entendimento do que vem a ser a educação sexual, ainda não teve a oportunidade de conhecer um projeto ou atividade diretamente relacionado ao tema, todavia, essa devolutiva apresentada pelo participante nos permitiu lembrar qual tipo de abordagem da E.S. ele desenvolve em sua narrativa até este momento, possibilitando-nos constatar o motivo de não reconhecer uma ação volta a E. S. na unidade de ensino, neste caso, um projeto que aborde diretamente a E. S. Pedagógica<sup>40</sup>.

*Olha, eu não tive a oportunidade de ver isso ainda na unidade pela qual estou aqui na entrevista. Como falei, é uma unidade na qual eu entrei há pouco tempo. Então, estou conhecendo tudo o que há lá, mas eu não vi, pelo que eu entendo do assunto, eu não vi nada direcionado, diretamente relacionado à educação sexual lá dentro. Embora, como eu falei, sempre apareça, em algum momento ou outro, alguns professores que já relataram, que tiveram que abordar esse tema por um ou outro motivo, mas nada assim... nada bem elaborado, programado, pensado para esse fim. (Coordenador, 2023)*

Já na narrativa da Professora de Biologia, ela confirma que há projetos voltados a prevenção da gravidez na adolescência, ISTs e a dignidade da mulher, porém, citando as

---

<sup>40</sup> A Abordagem da Educação Sexual Pedagógica volta-se mais diretamente para o processo ensino aprendizagem de conteúdos relacionados à sexualidade; valoriza o aspecto informativo desse processo, podendo também dar ênfase ao aspecto formativo, no qual se propicie a discussão de valores, atitudes, tabus e preconceitos; considera a importância da discussão de dúvidas, sentimentos e emoções; direciona mais acentadamente a reformulação de valores, atitudes e preconceitos, bem como todo o processo de libertação para o nível individual. (Figueiró, 2011, p. 116).

atividades pertinentes a política de saúde coletiva que seguem as diretrizes do Projeto estadual, anteriormente citado, “Estratégia: Juntos Na Prevenção”.

*Olha em relação a doenças, eu não me recordo, mas enquanto a dignidade da mulher, dignidade íntima da mulher, já teve, vira e mexe vai um pessoal do postinho falar sobre... tanto sobre a dignidade da mulher, quanto do homem, essa questão da mulher em si de conhecer seu corpo, de se preservar, então, assim... existem alguns projetos sobre isso, mas mais na questão da Prevenção da Gravidez, sobre Mulher se Valorizar, mas nada sobre prevenção Doença Sexualmente Transmissível, IST, Infecções, não é doenças mais... é... mas, tem sim, eles investem bastante, têm épocas que as meninas estão mais a floradas, e você tem mais meninas grávidas na adolescência, e têm épocas que elas dão uma acalmada... é isso... (Prof.<sup>a</sup> Biologia, 2023, grifo nosso)*

A narrativa da docente expõe sua preocupação com relação a conscientização sobre os cuidados da vida sexual e reprodutiva para as alunas da escola, pois conforme aponta os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE, a respeito da iniciação sexual e uso de métodos contraceptivos na última relação sexual de adolescentes brasileiros, segundo características sociodemográficas.

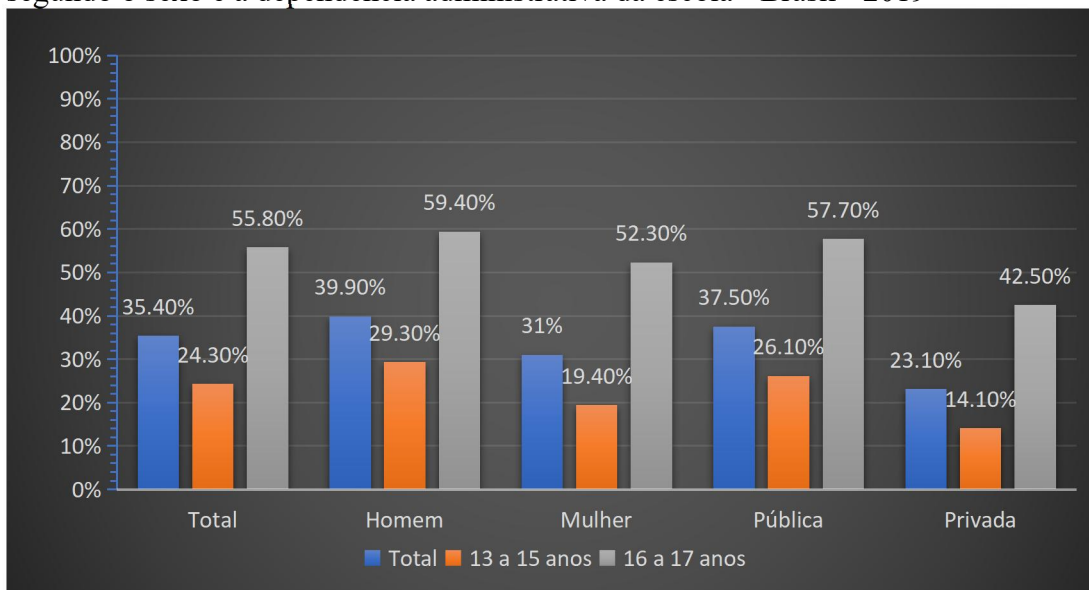
De acordo com os dados do PeNSE de 2019, 35,4% dos estudantes de 13 a 17 anos já tiveram relação sexual alguma vez na vida. A análise por sexo mostrou que 39,9% dos meninos dessa faixa etária já tiveram relação sexual ao menos uma vez, enquanto entre as meninas esse percentual foi de 31,0%. (Ibge, 2021)

Destes dados, observa-se o percentual precoce a respeito da primeira experiência sexual dos entrevistados, ao ponto em que 36,6% dos adolescentes manifestaram que já terem experimentado alguma relação sexual com 13 anos ou menos de idade. Ademais, a pesquisa apontou, ainda, que, nessa faixa de idade de 13 anos ou menos, os mais precoces foram os “meninos (44,7%) e os estudantes da rede pública (37,4%), considerando que 26,4% das meninas e 29,0% dos escolares na rede privada tiveram a primeira relação sexual nessa idade”. (Ibge, 2021, p. 83).

Os dados indicados acima serão exibidos em um gráfico de colunas agrupadas, detalhando o percentual de escolares de 13 a 17 anos que já tiveram relação sexual em algum momento. O gráfico será segmentado por grupos de idade, sexo e dependência administrativa da escola (rede pública ou privada). Ademais, informamos que há um intervalo de confiança de 95% com bases nos indicadores fornecidos pela PeNSE e pelo Ibge (2021), garantindo a

precisão e confiabilidade das informações apresentadas. Essa representação visual permitirá uma análise comparativa das diferenças nas taxas de atividade sexual entre os grupos demográficos especificados, facilitando os insights sobre os padrões de comportamento dos adolescentes em relação à sexualidade.

**Gráfico 2** - Percentual de escolares de 13 a 17 anos que tiveram relação sexual alguma vez, com indicação do intervalo de confiança de 95%, por grupos de idade, segundo o sexo e a dependência administrativa da escola - Brasil - 2019



**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019. (Ibge, 2021, p. 84), elaborado pelo pesquisador, 2024.

Já com relação ao percentual de estudantes que revelou ter usado camisinha ou outro tipo de preservativo na primeira relação sexual, os indicadores apontaram que em 2019, 63,3% fez o uso, sendo a maior parte composta por meninas (66,1%) e escolares da rede privada (66,0%). Além disso, com relação àqueles que na ocasião mais recente se envolveram em atividade sexual, foi observado que, 59,1% dos estudantes usaram preservativo; o que demonstra que parte deles deixou de usar preservativos nas relações sexuais. (Ibge, 2021, p. 85).

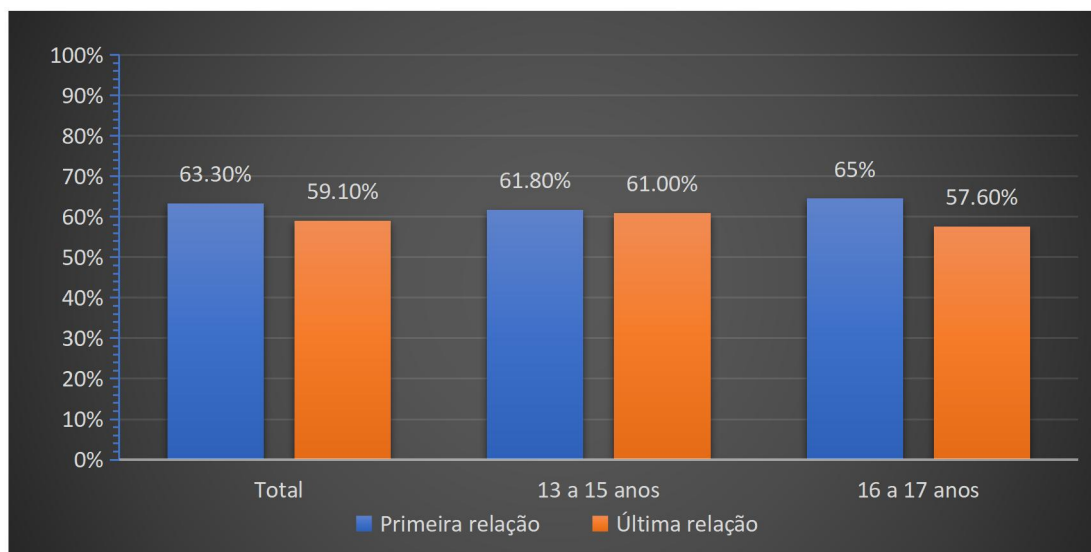
Segundo dados do IBGE (2021), observa-se uma diferença nos percentuais de estudantes que utilizaram preservativo em sua primeira relação sexual (63,3%) em comparação com a última (59,1%), indicando que uma parte desses estudantes optou por não utilizar o método em suas relações subsequentes. Esse declínio foi ainda mais pronunciado

entre os estudantes com idade entre 16 e 17 anos, onde apenas 57,6% relataram o uso de preservativo na última relação.

Destaca-se também que, embora as meninas tenham apresentado uma taxa maior de uso de preservativo em sua primeira relação sexual, essa tendência se reverte quando comparada aos meninos na última relação. As meninas registraram um percentual de uso de preservativo de 54,3%, sugerindo uma redução em relação a anos anteriores e aumentando a vulnerabilidade a infecções sexualmente transmissíveis e gravidez precoce. (Ibge, 2021)

Nesta análise, para auxiliar na compreensão dos dados mencionados, estes serão apresentados de forma visual por meio de um gráfico de colunas agrupadas, detalhando o percentual de escolares de 13 a 17 anos, dentre os que já tiveram relações sexuais, em que um dos parceiros usou camisinha na primeira relação sexual e na última relação sexual. Além disso, o gráfico apresenta indicações do intervalo de confiança de 95%, fornecido com base nos indicadores da PeNSE e do Ibge (2021), permitindo uma análise mais precisa e confiável dos resultados. Essa representação visual fornecerá uma visão clara e comparativa do comportamento dos jovens em relação ao uso de preservativos em diferentes momentos, permitindo uma percepção mais límpida acerca das práticas de saúde sexual nessa faixa etária no Brasil em 2019.

**Gráfico 3** - Percentual de escolares de 13 a 17 anos, dentre os que já tiveram relações sexuais, em que um dos parceiros usou camisinha na primeira relação sexual e na última relação sexual, com indicação do intervalo de confiança de 95%, segundo os grupos de idade – Brasil - 2019



**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019. (Ibge, 2021, p. 86), elaborado pelo pesquisador, 2024.

Observa-se que essa preocupação da docente vem acompanhada de uma compreensão sobre a educação sexual pela ótica de uma Abordagem Médica ou Preventiva, já conceituada anteriormente, mas que, em linhas gerais, remonta uma visão cuja ênfase da E.S. é “[...] primordialmente, ao fornecimento de informações, em contexto de relação terapêutica ou de programas preventivos de saúde pública, para assegurar os direitos sexuais e reprodutivos, bem como a saúde sexual do indivíduo e da coletividade. (Figueiró, 2011, p. 89).

Neste aspecto, a indicação destas atividades concernentes aos agentes de saúde pública do município, demonstraram que a participante, por conceber a E.S. sob essa ótica, acabou por não informar sobre um dos projetos de autoria de outros docentes da própria instituição e que apresenta um impacto significativo do processo de desenvolvimento dos alunos e alunas desta escola.

O projeto acima indicado é denominado “Papo de Mina” e assume certo destaque nesta análise pela maneira como ele se desenvolveu na unidade escolar, passando a estar inserido no calendário curricular da escola participante a partir das devolutivas das alunas e alunos que experimentaram o projeto, sendo incluído de maneira fixa pela gestão escolar na programação das atividades da instituição.

Para compreendermos mais sobre o projeto a narrativa do Diretor nos apresenta um pequeno esboço do que vem a ser essa iniciativa, pois, segundo ele, esse projeto é o que mais se aproxima de uma proposta de ação sobre educação sexual, de acordo com sua perspectiva sobre o tema.

*Eu creio que não há não, não tem mesmo porque a gente não tem aquilo que eu falei, eu não sei se teria a pessoa que tenha autoridade, a autoridade acadêmica, vamos dizer assim, para tratar desse assunto. e então, assim tem, eu acho que o que aproxima mais, nem sei se eu posso, mas é o “Papo de Mina” que é um grupo de meninas que fazem discussão e com certeza elas estão abertas a esse diálogo também, com certeza quando elas fazem o encontro delas, tratam dessas questões também, mas um trabalho voltado para essa discussão [...] (Diretor, 2023, grifos nossos)*

Observa-se novamente que a compreensão do participante sobre o que vem a ser a educação sexual, acaba servindo como parâmetro para a indicação de haver ou não um projeto,

trabalho ou atividade sobre o assunto, contudo, também o cerceia em identificar outras hipóteses que ocorrem na realidade escolar daquela unidade, como a própria colega participante, a Professora de Biologia, que indica em sua narrativa as ações de prevenção executadas pelos agentes de saúde pública do município, sendo que para ocorrerem, necessariamente estas iniciativas devem passar pelo crivo da gestão de ensino.

Neste seguimento, vale pontuar que a formulação dos tipos de Abordagens da educação sexual serve para auxiliar categorização da compreensão dos participantes, não excluindo uma ou outra quando mais proeminente na fala dos participantes, haja vista que sua ocorrência, seja ela formal ou informal, não esgota a essência das demais durante determinada exposição dos educadores.

Logo, o escopo desta análise é reconhecer, mesmo que externo a compreensão dos participantes, a existência de iniciativas dentro da unidade de ensino participante que nos possibilita compreender como o tema permeia o cotidiano escolar, mesmo que de maneira implícita, já que a abordagem de maior destaque em suas narrativas nos auxilia a identificar uma ação voltada à educação sexual.

Em continuidade, a figura deste Projeto “Papo de Mina” assume certo destaque para entendermos esse pensamento, pois a partir da narrativa da Professora de História, está nos revela que foi a idealizadora do projeto que iniciou como uma proposta voltado ao Dia Internacional da Mulher e, atualmente, opera abordando temáticas sobre sexualidade, sensualidade, relações de gênero, dentre outras, sendo identificado pela docente como um projeto em educação sexual.

*Olha, por coincidência, não sei se coincidência, porque eu não acredito em coincidências, mas há um mês eu iniciei um projeto na escola junto com a ideia que surgiu de um bate-papo mesmo e a gente criou na escola um projeto chamado “Papo de Mina”, onde a gente... Na verdade começou voltado para o Dia Internacional das Mulheres, onde eu mediei uma roda de conversa, com as meninas e com todos os alunos de cada sala, mas eu tinha uma equipe de meninas comigo, para mediar isso. A gente começou a falar de vários assuntos direcionados à mulher, ao destaque das mulheres, porque era o mês voltado para o mês das mulheres. E o Papo de Mina foi algo assim que repercutiu muito legal na escola e com eles. Que a gente decidiu por fazer com que ele seja algo fixo na escola, né? Então, dentro desse patamar com os alunos do ensino médio a gente tratou bastante em durante a discussão, e a roda de conversa e tal. Teve muita discussão saudável, sobre sexualidade, sensualidade, sobre a mulher, sobre como o*



*homem trata a mulher e vice-versa, e foi surgindo diversas vertentes a respeito desse assunto, foi algo assim que foi muito legal. E foi muito importante também, porque eles puderam discutir entre eles e mostrar opiniões, e a gente colocou tudo na roda. E aí acabou que o Papo de Mina vai virar algo fixo na escola e eu que vou fazer a mediação, onde a gente tem por interesse fazer com que cada vez que fizer uma edição trazer algo a respeito, ele é um pouco voltado para o lado das mulheres, porque são mulheres que estão encabeçando agora o projeto, mas, é tudo misto. O público de meninos e as meninas, então, agora a gente vai fazer mais uma edição do Papo de Mina com o pessoal do Fundamental para já trazer. Lógico que não vamos conseguir abordar os assuntos que abordamos com o ensino médio, eles já são mais velhos, mais maduros para falar de determinados assuntos, mas a proposta é justamente essa, porque a gente acaba indo um pouquinho para essa parte mesmo, da sexualidade, da sensualidade. Então a gente vai tentar trazer profissionais para falar com eles de diversas formas, profissionais da saúde, enfim. Eu acho que acabou que quando você perguntou para mim eu lembrei do Papo de Mina, porque eu acho que ele acabou conversando ali um pouquinho a respeito disso, embora ele não seja 100% voltado para isso, mas ele aborda de certa forma esses assuntos também. É, nossa... O Papo de Mina tem sido um filho mesmo que está nascendo e foi muito engraçado, porque eu criei uma logo para o Papo de Mina. Porque já entrou o meu lado artístico e no dia que foi acontecer o Papo de Mina eu já cheguei lá com a camiseta que eu mandei fazer do Papo de Mina. Todo mundo vai com uma simpática, já tem até uma camiseta, já cheguei com uma camiseta, mas se você chega com a camiseta, nem fala para a gente fazer uma camiseta também, e todo mundo queria a minha camiseta do Papo de Mina. Então, eu acho que o Papo de Mina tem tudo para dar certo, já tem dado, e a gente está estruturando-o aos pouquinhos, porque daí a gente tem que conciliar todo o lado professor e projeto, mas vai dar certo. Acho que eu estou muito animada para o Papo de Mina. Muito legal. Maravilha. (Prof.<sup>a</sup>. História, 2023, grifo nosso).*

A participação dos próprios alunos, de acordo com a narrativa acima da docente, tornando-os protagonistas e os principais interessados pelo desenvolvimento dos diálogos do projeto, não apenas os incentivou como também contribui para o diálogo sobre as dúvidas que possuem neste período da adolescência, onde o exercício de suas sexualidades e a construção de suas identidades são mais latentes e, portanto, possibilitando que a educação sexual, ora identificada pela docente, ocorra de maneira acessível a eles, já que, segundo Alencar, Silva, Silva e Diniz (2008, p. 160), esta fase da adolescência:

[...] é a fase de transição entre a infância e a idade adulta, marcada por transformações anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociais. É nesse período que ocorre o encontro de um núcleo de permanência e de estabilidade em si mesmo, denominado identidade, e sua busca por parte dos jovens pode produzir uma série de manifestações inquietantes, entre elas aquelas relacionadas ao exercício da sexualidade (Alencar, et. al. 2008, p. 160)

Ademais, o que se constatou desta narrativa da educadora, de forma complementar, contribuiu para identificarmos como a unidade de ensino participante se destaca neste cenário, tendo em vista que o apontamento de dois projetos, ainda que poucos, demonstra que há ações no cotidiano da unidade escolar voltados para a educação sexual, sendo que outros educadores de acordo com o Coordenador (2023) também desenvolvem atividades sobre o assunto, mesmo que *“nada bem elaborado, programado, pensado para esse fim”*.

Esta constatação ajudou a iniciarmos a compreensão sobre os aspectos que são capazes de contribuir ou não para a implementação da educação sexual numa unidade ensino pela perspectiva dos participantes, haja vista que o panorama a qual está inserida a escola desta pesquisa serviu como breve indicador para que os educadores pudessem refletir sobre a seguinte questão: Conte-me sobre os aspectos facilitadores e dificultadores para implementação da educação sexual.

Neste interim, a partir das narrativas dos participantes, construímos o seguinte quadro comparativo, compilando os principais apontamentos feitos por eles:

**Quadros 3** - Comparativo acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores para implementação da educação sexual

<b>COMPARATIVO ACERCA DOS ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL</b>	
<b>ASPECTOS FACILITADORES</b>	<b>ASPECTOS DIFICULTADORES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão Escolar;</li> <li>• Professores interessados;</li> <li>• Interesse dos alunos(as);</li> <li>• Uso de uma linguagem simples;</li> <li>• Material didático alinhado aos parâmetros normativos de ensino;</li> <li>• Acessibilidade a tecnologias da informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão escolar;</li> <li>• das famílias/comunidades;</li> <li>• Cultura local;</li> <li>• Falta de acesso a informações;</li> <li>• Conservadorismo e Extremismo.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelo pesquisador, 2024.

Seguindo as menções indicadas no quadro acima, em primeiro momento presume-se que os participantes tiveram maior facilidade em elencar os aspectos que facilitariam a implementação da educação sexual, contudo, as narrativas de todos coincidiu para o contrário, isto é, todos informaram que indicar os aspectos dificultadores seria mais fácil do que os aspectos facilitadores, ao passo que a maioria repetiu determinado elementos em suas falas.

Neste sentido, podemos constatar que as afirmativas dos e das participantes foram semelhantes em elencar a figura da Gestão Escolar como o elemento central para a ocorrência ou não da educação sexual numa escola, haja vista que para os docentes, a presença de uma gestão mais ou menos receptiva ao tema é capaz de influenciar no processo de implementação.

Outros três aspectos que também tiveram destaque foram: o Interesse dos alunos(as); a das famílias/comunidade e o Conservadorismo e Extremismo. Sendo o interesse dos alunos(as) o principal expoente de facilidade para a ocorrência da implementação da E. S. de acordo com os participantes, pois nas palavras do Diretor (2023):

*[...] o que facilitaria, eu acho que são os alunos, acho que a gente não encontraria tanta barreira por parte dos alunos, entendeu, porque eles são muito abertos ao diálogo, eles, por causa dessa questão da internet, acho que são bastante abertos ao diálogo. [...] eu tenho certeza de que se trouxer eles vão ser eles, vão ser os primeiros a dizer: olha, eu sinto isso posso falar com o senhor, posso tratar do que eu tenho, o que eu sinto então ele vai dizer dos seus sentimentos, acho que isso é bem positivo, entendeu?*

Essa facilidade indicada pelos participantes tem sua origem no momento de vida a qual estão inseridos os alunos do ensino médio, no caso, sendo estes jovens, no período da adolescência, cujo o processo de desenvolvimento biopsicossocial é atrelado as descobertas de seus corpos e desejos, a dificuldade em se definirem como indivíduos, assumindo um papel social que é acompanhado de novas responsabilidades, sendo uma delas o autocuidado, possibilita um emaranhado de dúvidas e questionamentos em suas mentes que, quando não elucidados dentro do núcleo familiar, se socorre da internet ou das redes sociais, deixando-os à mercê de informações prejudiciais ou vagas, e quando abordado nas escolas, torna-se um momento de (re)descoberta sobre quem estão se tornando. (Carneiro, et. al., 2015)

Carneiro et. al. (2015, p. 107) contextualizam esse momento ao explicarem que:

A tendência grupal induz muitos jovens a assumirem comportamentos para os quais não estão preparados, como experimentar drogas e iniciar precocemente o relacionamento sexual. Na ânsia de viver tudo rápido e intensamente, não tem espaço para a reflexão e/ou julgamento. As vivências da sexualidade aumentam a vulnerabilidade à aids e às outras DST, à gravidez na adolescência e ao aborto, que podem comprometer o projeto de vida ou até a vida do adolescente. **Além disso, a dependência comum na infância cede espaço a uma confusão de papéis, pois o adolescente, não sendo nem criança, nem adulto, tem dificuldade em se definir como indivíduo, em assumir seu papel social e suas novas responsabilidades, inclusive com o autocuidado. Ele se torna mais vulnerável, urgindo a implementação de propostas de prevenção de doenças e promoção de saúde para essa população. Nessa etapa da vida, risco e vulnerabilidade estão relacionados às características próprias do desenvolvimento psicoemocional: por um lado, o sentimento de imunidade, a onipotência, o desejo de experimentar coisas novas; por outro, a timidez e a baixa autoestima podem torná-lo ambientalmente frágil, levando-o a soluções externas confortáveis para seus problemas, como o uso de drogas. (grifo nosso)**

O diagnóstico exposto pelos autores elucidado como este processo de desenvolvimento em que estão inseridos os alunos é acompanhado de um amplo debate sobre suas vivências, em especial quando se aborda esse processo contínuo de busca dos sentidos da sexualidade como eixo norteador do diálogo, pois a construção e a descoberta destes ‘sentidos’ pelos adolescentes caminham por uma trajetória influenciada diretamente pela “cultura da sexualidade”, cujo o resultado, segundo Alencar et. al. (2008, p. 165), faz com que “o adolescente reproduza o “modo de pensar” advindo do modelo familiar, dos meios de comunicação, da religião e da escola”.

Como exposto, o modelo familiar, ou melhor a ‘das famílias/comunidades’, assume um protagonismo mais uma vez nesta análise, sendo, de acordo com os participantes, a ‘maior dificuldade’ para eles, especialmente, se “*acharem que esse assunto só deve ser tratado dentro de casa e não na escola*”. (Diretor, 2023)

Essa perspectiva, segundo Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013, p. 255), tem por objeto a manutenção da ausência da educação sexual no ambiente familiar, pois:

[...] nela permanece a ideia de filhos “assexuados”. Embora nossa civilização tenha, nos últimos anos, vivido alguns momentos de maior liberalidade em relação aos comportamentos sexuais dos jovens, **a sexualidade ainda é considerada exclusiva do mundo adulto e isso significa um controle do exercício da sexualidade das crianças e adolescentes.** (grifo nosso)

Neste aspecto, a percepção dos participantes sobre esse cenário é acompanhada da seguinte crítica *‘meu filho tem que aprender isso em casa e não na escola, mas nem em casa os pais os ensinam’*. A frase em questão foi citada após as entrevistas durante um momento interação com os gestores, sendo inserida nesta análise por sintetizar o paradoxo na relação Família-Escola-Educação Sexual, como explica os autores:

Na atualidade, **os pais eximem-se da responsabilidade de educar sexualmente os filhos por acreditarem que eles são jovens demais para falar sobre o assunto**. Para diversos adultos, a sexualidade é um assunto proibido para crianças e adolescentes de pouca idade e assim evitam discutir com eles os questionamentos relacionados ao tema. Vittelo (1997) alega que nossa sociedade vincula a prorrogação da comunicação aberta da sexualidade com os jovens para um futuro relativamente longínquo, pois, conforme mencionado anteriormente, muitas pessoas consideram a sexualidade exclusivo dos adultos. (Gonçalves; Faleiro; Malafaia 2013, p. 256, grifo nosso)

Essa postura das famílias traz consigo outros indicadores preponderantes nesta etapa das entrevistas, sendo apontado pelos participantes que a cultura local marcada pela falta de acesso a informações e, agravada pela postura conservadora e extremista das famílias, potencializa bloqueios e temores dos educadores para até mesmo desenvolverem ações voltadas à educação sexual.

A reação dos docentes, de acordo com Felipe (2019, p. 246) ao abordar a formação continuada de docentes da educação infantil quando indagados pelos alunos sobre gênero, sexualidade, concepção etc., é devido a sensação de “despreparado (e desamparado) para que possa discutir essas questões de forma tranquila, já que muitas famílias têm um pânico moral diante de qualquer pergunta ou comportamento que tenha ligação com o tema da sexualidade ou relações de gênero”.

Felizmente os educadores tentando contornar essas situações com as famílias através de alguns mecanismos quando suas formações iniciais não possibilitaram uma base para lidar com esse tipo de demanda, conforme anteriormente exposto pela Professora de Biologia, a participante utiliza como meio de amparo para a abordagem dos pais e responsáveis o próprio material didático alinhado aos parâmetros normativos de ensino, sendo este elemento indicado como um dos aspectos facilitadores pelos participantes.

Essa alternativa, por mais que sirva de justificativa aos educadores, acaba expondo um cenário de certa deficiência formativa por parte destes profissionais quando se deparam com temáticas que necessitam do amparo da educação sexual.

Neste sentido, durante a continuidade das entrevistas tivemos a oportunidade de compreender como esse amparo da educação sexual poderia ocorrer no cotidiano escolar de acordo com a narrativa dos participantes. Para tanto reunimos as respostas apresentadas pelos participantes no questionamento sobre a sensação de necessidade de uma E.S. na escola ou se ela deveria dar continuidade ao ambiente familiar e, em caso positivo, como eles enxergariam o desenvolvimento da educação sexual na escola<sup>41</sup>, com a indagação que oportunizou exporem sobre quais temas deveriam ser abordados na escola<sup>42</sup>, independentemente de serem ou não atrelados à E.S.

Como devolutiva, constatamos a retomada da perspectiva de uma educação sexual mais preventivista por parte da Professora Biologia, bem como seu alerta a respeito do impacto gerado pelas famílias que não tem acesso a informação sobre os temas e potencializam cenários de gravidez na adolescência e a começo de uma vida sexual precoce por parte dos adolescentes, reiterando os estudos de Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013) sobre os efeitos de uma conservadora na manutenção da ausência da educação sexual no ambiente familiar.

*Eu acho que a educação sexual ela tem que ser um assunto ativo dentro da escola, como eu já havia falado, principalmente as meninas tem muitas dificuldades apesar de todo o acesso à informação que elas têm, elas têm muitas dificuldades em estar conversando sobre isso, em estar entendendo sobre o seu corpo, em estar entendendo o que está acontecendo, deveria, como eu falei, está desde o sexto ano, começando com temas simples, como: vamos falar sobre a questão do gostar, falar sobre a questão hormonal, que já começa a ser produzida no corpo, que você vai aprofundando conforme a criança ou o adolescente vai crescendo, acho que seria importante você ter isso. Existem muitas famílias que não têm orientação mesmo, que são ignorantes, que tema aquelas famílias conservadoras e que não pode tocar no assunto, e aí mesmo a gente falando e trabalhando esse assunto, a gente tem um número de adolescentes grávidas, especialmente as meninas, as meninas engravidam muito cedo, os meninos menos, mas as meninas engravidam muito cedo e começam a vida sexual delas muito cedo também, e aí eu acho que a educação sexual nas escolas*

---

<sup>41</sup> Você sente a necessidade de uma Educação Sexual na escola, ou a percebe como um complemento dando continuidade ao familiar? Se sim, como você acha que deveria ser a educação sexual na escola? (pergunta do Apêndice A)

<sup>42</sup> Quais os temas que deveriam ser abordados? (pergunta do Apêndice A)

*deveria talvez ter até uma aulinha por semana lá, para estar falando sobre isso com as crianças, acho que seria importante. Iria resolver o problema? Não, não iria resolver o problema, porque isso vem da família né, já que isso é cultural das famílias, mas talvez isso poderia amenizar o problema, onde elas poderiam se prevenir mais, e eles poderiam se prevenir mais... é isso...* (Prof.<sup>a</sup>. Biologia, 2023, grifos nossos).

Em continuidade, a participante expressa que a educação sexual tem que ser um assunto ativo dentro da escola, ocorrendo semanalmente, contudo, a docente expõe não ter esperanças que essas ações resolvam os problemas ora apontados, mas servirá para amenizar as lacunas provenientes dos aspectos cultural-familiar.

Este cenário não é novo nas ciências educacionais, segundo Bahiana, Brito e Fonseca (2020, p. 65):

**[...] a influência da família na reprodução dos significados sociais é algo bastante forte, e que faz com que professores e professoras se sintam incapazes de transformar certas realidades.** Porém, mesmo que o desafio seja difícil, é fundamental que saibamos que a mudança não é uma utopia. **A maneira como as crianças são educadas no âmbito familiar, impactam tão fortemente na sua formação, que podem contribuir para que estas se tornem pessoas mais críticas e esclarecidas,** ou que o contrário aconteça, se tornem limitados em seus objetivos e ações. (grifo nosso)

Deste modo, a exposição de desesperança da participante sob uma resolução completa dos tidos ‘problemas’ não é exposto ao acaso, o educador com anos experiência na docência compreende que intervir como professor em ideias advindas do contexto familiar acaba sendo extremamente difícil devido aos múltiplos discursos de autoridade que estão enraizados na formação dos jovens dentro do núcleo familiar, sendo difícil desafiá-las, porém, não impossíveis, já que, conforme a própria narrativa da participante, “não resolve, mas ameniza”, ou seja, existe um meio. (Bahiana; Brito; Fonseca, 2020, p.66)

Todavia, esse ‘meio’ é formulado com certa dificuldade pelos participante, para o Coordenador por mais que ele reconheça a importância da educação sexual na escola, o mesmo assume em seguida que não é capaz de explicar como ela deverá ocorrer, reprisando mais uma vez como a localidade da unidade escolar e a das famílias que estão ali inseridas serão os maiores elementos de dificuldade para esse acontecimento devido a situação de vulnerabilidade socioeconômica que esses grupos se encontram, o que poderá prejudicar a compreensão do assunto, sendo, de certo modo, exposto sob um tom pessimista pelo participante.

*Eu não sei exatamente o que o senhor poderia propor algo nesse sentido, mas, como eu falei, eu sempre vou insistir nesse ponto, qualquer coisa voltada para esse tema, para qualquer viés que a gente pense, ele sempre será um tabu. Até porque a palavra sexual, ela torna um tabu. Porque, sempre têm, eventualmente, existem esses fatores, principalmente vindos da família, de você estar incentivando, de você estar abordando questões que a nossa religião talvez não permita, e tal, tal, tal, e você está mostrando coisas que não deveria com o meu filho antes da hora. Essas coisas que a gente escuta... Então, assim, eu acho que a escola, e por ser uma escola de uma região que a gente pode considerar uma região de periferia, uma zona mais isolada, onde as pessoas têm um arcabouço cultural menor, eles têm um acesso à cultura menor, tende a ser um pouco mais fechada também, e o que dificulta bastante o trabalho, eu creio, nesse sentido. Porque, de fato, qualquer coisa que for pensada e que levar, assim, como a escola está fazendo ou está apoiando, pode dar esse retorno, digamos, negativo ao que se intenta. Então, eu penso assim, o fato de não existir na escola, talvez seja, ou de não existir um projeto diretamente direcionado para isso, eu penso que seja, de fato, uma situação também de se preservar em relação a esses problemas que possam aparecer. Agora, bom, que há uma necessidade, eu creio que sim, sempre há uma necessidade. Eu acho que é uma questão que a gente tem que encontrar uma maneira de fazê-lo, sem gerar isso... até uma educação da própria comunidade em relação a isso, uma sensibilização a tirar também de uma série de estigmas e preconceitos que o tema carrega ou que pode carregar na visão das pessoas. Enfim, mas eu não saberia te responder, acho, como fazer isso de forma tão... pelo menos não agora. Talvez, ao longo das nossas conversas, a gente consiga retornar a isso. (Coordenador, 2023, grifo nosso).*

A narrativa do participante, mesmo que retome as análises anteriores sobre os aspectos dificultadores de uma abordagem da educação sexual, também trouxe uma visão empática para essas figuras emblemáticas que são as famílias e a comunidade. De acordo com o Coordenador (2023) a E. S. precisa ser desenvolvida com a comunidade, através de um processo de sensibilização para que seja esclarecido uma “*série de estigmas e preconceitos que o tema carrega ou que pode carregar na visão das pessoas*”.

Para Piroto (1997, p. 594) esses estigmas são motivados devido ao fato de:

[...] muitos pais e educadores perante a ansiedade que este tema lhes produz, justificam a sua incapacidade de falar sobre sexualidade afirmando que há coisas que se aprendem sozinhas ou que não necessitam explicação. Porém, os resultados não condizem com esta postura e encontramos com uma grande quantidade de disfunções, dificuldades sociais, doenças transmitidas por contato sexual e casos de gravidezes não desejadas. (...) O quê, como, com quem e quando se deve falar sobre o sexo são questões que se apresentam frequentemente como perguntas angustiosas e difíceis de responder. É preciso partir da ideia de que são os próprios pais e profissionais da educação e da saúde os que devem em primeiro lugar ter



uma compreensão e conhecimentos exactos sobre estes assuntos para posteriormente poder promover uma evolução saudável e natural da sexualidade.

A Professora de História (2023), sob um raciocínio semelhante à do autor, pondera sinalizando como a educação sexual precisa ocorrer nos espaços escolares de maneira não obrigatória, introduzida através de projetos e atividades “*de forma natural*”.

Essa visão da participante apresentada em sua narrativa, é melhor descrita quando ela retoma a necessidade de sensibilização indicada pelo Coordenador, ocorrendo a educação sexual de maneira conjunta entre Escola e Família a partir de um processo de conscientização dos alunos e de seus núcleos familiares, já que para a docente “*na maioria das vezes... Não há uma educação sexual dentro de casa. Dentro da família. Porque às vezes é um assunto desconfortável. Para pai e mãe conversar e tal. Então eu acho que... Deveria ser um trabalho conjunto mesmo*”. (Prof.<sup>a</sup> História, 2023)

A atuação em conjunto fomentado pela Professora de História é um dos temas de maior debate nos estudos sobre a educação sexual, como podemos ver nos trabalhos de Figueiró (2018); Junqueira (2018); Louro (2000); Maia e Ribeiro (2011); Matos (2021); Moreira e Folmer (2015); Quirino (2013); Reis e Ribeiro (2004); Ribeiro (2019); Vasconcelos (1971); Vieira e Matsukura (2017), contudo, a participante explica que para si essa execução conjunta: “*Tem que ser algo que vá sendo colocado aos pouquinhos, pequenas sementes. Para que elas possam ser... Para que elas possam crescer*”. (Prof.<sup>a</sup> História, 2023).

A analogia empregada pela educadora se assemelha a proposta apresentada por Galvão (2000, p. 14) ao explicar que:

[...] a educação sexual nas escolas, tal como nas famílias, **deverá ser feita como um semear** - logo nas crianças - (...) o maior objectivo da educação sexual será, seguramente, colher os frutos da planta que se semeou, em casa e /ou nas escolas, que se ajuda a crescer, que se acompanha no desenvolvimento (grifo nosso)

Neste seguimento, o olhar para esse desenvolvimento do aluno durante esse processo de semear da educação sexual para o futuro, é também visto como um fator de extrema importância para o Diretor, contudo, sob uma perceptiva dissidente da dos demais participantes, a narrativa do gestor acaba sendo sintetizada em uma única palavra “acolhimento”.

Para o participante em questão, antes de pensarmos sobre a necessidade da educação sexual e/ou sua continuidade com as famílias, preocupando-se com sua execução, será necessário direcionarmos os esforços para o processo de acolhimento dos alunos, escutando-os sobre seus anseios e realidades.

O gestor, abstraindo em sua narrativa o foco desta questão, direcionou sua fala para relatar uma experiência que está vivenciando acompanhando um aluno de sua unidade, um jovem que ele acredita que possivelmente se ‘assumirá’<sup>43</sup> enquanto pessoa LGBTQIAPN+, e, devido às circunstâncias que está inserido esse aluno, sua percepção sobre a educação sexual passou a assumir um novo panorama durante as 2 horas de entrevistas.

Retomando sua percepção de uma abordagem emancipatória sobre a educação sexual, o Diretor enfatiza como a escuta de seus alunos e o acolhimento deverá ser o principal indicador de ação para a execução da E.S., pois, narrando sua preocupação com este aluno e outros que se encontram num cenário semelhante, o temor sobre a reação dos pais e a precaução em conscientizar os demais alunos e professores, passou a ser sinalizador para qualquer ação sobre o tema.

Na medida em que, na tabela que se seguirá, apresentando os temas que devem ser abordados em sala de aula de acordo com a síntese realizada a partir das narrativas dos participantes, o Diretor mantém essa sua preocupação, não respondendo sobre quais temas deveriam ser abordados, mas alertando que independente da temática ou assunto, nada adianta várias propostas de abordagens sem que haja um profissional capacitado, como um(a) psicólogo(a), que acompanhe os alunos e consiga orientá-los sobre suas dúvidas e anseios.

Neste cenário, daremos continuidade para como os participantes sinalizam acerca dessas temáticas que acreditam que deverão ser abordadas em sala de aula, pois a narrativa do

---

<sup>43</sup> O emprego da palavra ‘assumir’ é utilizado no jargão comum como indicador do processo de reconhecimento do indivíduo a partir da percepção de sua orientação afetivo-sexual, fazendo parte da construção de sua sexualidade, porém, este termo ‘se assumir’ encontra-se em desuso nos estudos sobre o assunto devido a carga negativa a ele atribuída, haja vista que em vivências cis e heterossexuais não há esse emprego da terminologia ou de outros termos como ‘sair do armário’ que também são carregados de um histórico de preconceitos e discriminações. Neste caso, a performatividade de vivências LGBTQIAPN+ durante seu processo de construção das suas identidades sexuais, acabam se deparando com o emprego destes termos para sinalizar que estes estão iniciando seu processo de ruptura do padrão cisheteronormativo, o que potencializa o cerceamento da dignidade humana de seus direitos sexuais e a hostilização de suas vivências.

Diretor não é distante da dos demais participantes, sendo apenas por eles elencadas em assuntos, mas que carregam em si os mesmos esforços por um processo de acolhimento.

Observamos que durante as entrevistas foi sinalizado que essas indicações não precisariam ser necessariamente sobre a educação sexual, mas seguindo o que eles interpretam como necessário para seus alunos durante o processo de aprendizagem.

**Quadros 4** - Temas indicados pelos participantes para serem abordados.

QUAIS OS TEMAS QUE DEVERIAM SER ABORDADOS?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Professora de História	Autocuidado Autopreservação Autoconhecimento sobre seus corpos e sua vida sexual Prevenção a vida sexual precoce
Professora de Biologia	Gravidez na Adolescência; Métodos Contraceptivos Corpo Humano Infecção Sexualmente Transmissíveis (ISTs) Questões Socioemocionais Diversidade de Gênero
Coordenador	Educação Social Diversidade de Gênero Diversidade Sexual Educação Antirracismo Respeito às Diferenças
Diretor	Optou por não indicar temas, pois em sua concepção antes de se abordar qualquer temática é necessário um acompanhamento profissional de psicologia para auxiliá-los

**Fonte:** elaborado pelo pesquisador, 2023.

Desta maneira, podemos verificar que nos temas elencados pelos participantes, eles novamente resgatam suas percepções sobre a educação sexual, repetindo-se o já elencado sobre a Professora de História que apresenta maior afinidade por uma Abordagem Emancipatória, a Professora de Biologia que segue sua narrativa por uma Abordagem Médico/Preventiva, o Coordenador se alinha principalmente a uma Abordagem Pedagógica e,

por fim, o Diretor, participante que no final de sua entrevista revela um misto entre a Abordagem Pedagógica e Emancipatória.

Em suma, os participantes apresentaram sugestões de temas que já vinham sendo desenvolvidos em suas narrativas, tomando maior ênfase neste momento a preocupação com cuidado da saúde mental dos alunos e a presença de temas contemporâneos como os relativos à Educação Antirracista e a Diversidade Sexual e de Gênero.

Todavia, destacando-se a fala do Diretor que preferiu, antes de pensar em temas ou assuntos, em se preocupar com os impactos que essas abordagens teriam na vida de seus alunos, especialmente ao cenário de como ajudá-los após esse contato, neste aspecto o participante expõe que:

*[...] eu vejo que as crianças elas precisam ser escutadas, entendeu elas precisam, por exemplo, você fala assim, que tipo de apoio que eu poderia dar? eu poderia fazer aqui: vamos fazer uma parceria e fazer alguma coisa que debata isso a cada bimestre, um tema relacionado a sexualidade e tal, uma questão, mas quem que vai ouvi-la depois disso, quem que vai sentar e escutar essa criança porque ela tem algo a dizer e não é algo de um dia.*  
(Diretor, 2023, grifo nosso)

De maneira a encerrar esta subseção, podemos constatar que os participantes percorrem a todo momento em suas narrativas a maneira como compreendem a educação sexual, mas, independentemente de qual abordagem se identificam, o olhar para as famílias e a comunidade local, assim como a receptividade da gestão, tornaram-se os elementos norteadores da construção de seus pensamentos.

Entretanto, o que se destaca deste encerramento da segunda unidade de aplicação do Segundo Momento da análise é o protagonismo de abertura e receptividade dos alunos sobre a educação sexual a partir das narrativas dos participantes, enfatizando-se a ela a preocupação pelos educadores em escutá-los e acolhê-los, antes de qualquer processo pedagógico de aprendizagem, o destaque a que atribuímos neste momento é a visão por uma escuta acolhedora destes atores educacionais.

#### 4.6 Direcionar, Coordenar e Educar: o papel da gestão escolar frente a educação sexual

Para o encerramento do Segundo Momento da análise das narrativas, iniciaremos a terceira unidade e, conseqüentemente, este capítulo da pesquisa com as respostas apresentadas pelos gestores a respeito de suas próprias atuações a partir da função que exercem na unidade de ensino participante.

Neste sentido, optamos por realizar as seguintes questões aos participantes que integram esta pesquisa pelo cargo que ocupam na gestão escolar, ao Coordenador e Diretor, com o objetivo de compreendermos, com base na própria autocrítica destas participantes, a influência e os impactos que a gestão escolar é capaz de produzir quando abordamos a educação sexual no ambiente ensino.

Vale reprimir que na própria narrativa das demais participantes, a figura da gestão ocupou o papel central quando questionados sobre quais aspectos facilitadores e dificultadores para a implementação da educação sexual em sala de aula.

Deste modo, realizamos as seguintes perguntas aos dois participantes:

- 1<sup>a</sup> Enquanto Coordenador(a)/Diretor(a), como você sente sua escola com relação ao tema? Por quê?
- 2<sup>a</sup> Você oferece/propõe capacitação para os professores trabalharem com a temática? Se não, você acha que há uma necessidade de se ter essa capacitação?
- 3<sup>a</sup> Como Coordenador(a)/Diretor(a) poderia contribuir para a efetivação da educação sexual na unidade de ensino?
- 4<sup>a</sup> Quais seriam a postura e contribuição do Coordenador(a)/Diretor(a) na efetivação da educação sexual?

Para o primeiro questionamento, quando questionados sobre a sensação que possuem sobre a receptividade do tema na escola participante e qual justificativa atribuem-na, o Coordenador afirmou a sensação que retira da experiência recente neste cargo é de haver uma urgência sobre o tema, sendo uma demanda da escola, porém, que o que falta é colocar o tema de fato no enquadramento da escola, isto é, nas palavras do participante:

*Então, acho que, o que falta mesmo como coordenador, falta a gente mesmo colocar esse tema de forma clara, de forma direta, olhar para ele,*

*para encontrar um espaço, um meio de poder realizar um trabalho nesse sentido. Eu falo, olha, eu acho que é urgente que a gente pautasse essa questão. Eu acho que essa questão está ali, ela circula, ela fervilha nas diversas relações, mas ela não é pautada de maneira clara e objetiva. Eu acho que eu diria isso.* (Coordenador, 2023, **grifos nossos**).

Constata-se em sua narrativa o que os outros participantes levantaram anteriormente, a necessidade de uma abordagem clara e objetiva sobre a educação sexual, porém, como o próprio Coordenador pontua, é uma ação a própria gestão precisa tomar e ele reconhece essa ausência em suas ações.

Ao passo em que reconhece que atualmente a escola está com uma grande demanda sobre a educação especial, precisando direcionar seus esforços para suprir essa situação, o que leva temas como a educação sexual dentre outros ficarem a margem das ações da instituição.

*Nós estamos hoje com uma demanda muito grande em relação à educação especial, que é um outro tema. Então, assim, a gente está com um olhar bastante voltado para isso, para adequar a escola, educar também o ambiente escolar para esse e outros temas acabam ficando um pouco marginalizados.* (Coordenador, 2023, **grifos nossos**).

Já Diretor, reconhecendo que o tema da educação sexual teria melhor receptividade em sua escola, aponta que enquanto parte da gestão da escola, a escuta das demandas dos alunos por sua parte seria um dos fatores que auxiliaria nesta melhor abertura ao tema, haja vista que a percepção da urgência apontada pelo Coordenador é fruto da boa relação afetiva construída entre a direção, professores e, principalmente, com os alunos, em especial.

Entretanto, diferente do Coordenador, o Diretor não expos em sua narrativa o motivo de ainda não colocar em prática na proposta curricular e de atividade da unidade de ensino.

Dando aproveitamento a essa proposição levantada pelo Coordenador, a próxima pergunta oportunizou um momento de reflexão dos dois participantes sobre a questão de ‘como executar o tema’. Neste caso, questionamos sobre, se no cargo a qual ocupam, já ofereceram ou proporão capacitações aos demais educadores para trabalharem com a temática, possibilitando reiterarem acerca de se reconhecem ou não a necessidade de capacitação na hipótese negativa de suas respostas.

De forma geral, ambos afirmaram que nunca ofereceram ou proporão capacitações aos seus colegas sobre a temática, reconhecendo que essa formação é necessária para auxiliara os educadores com as demandas que recebem em sala de aula.

O destaque nesta questão foi a coincidência estabelecida nas narrativas de ambos os participantes no que diz respeito a quem precisaria receber essa capacitação. Conforme relataram, os gestores reconheceram que as preocupações que apresentaram anteriormente sobre a e cultura dos pais e da comunidade, também se estendia a outros profissionais daquela unidade de ensino.

Tornando-se um fator que, de acordo com o Coordenador (2023), necessita *“primeiramente, preparar os profissionais que ali trabalham, criar um ambiente favorável para que realmente esse tema possa ser discutido, debatido com qualidade e atingir o objetivo esperado”*. Em continuidade o participante contextualiza sobre os profissionais que estão inseridos e explica que *“[...] termos ali pessoas muito religiosas, por exemplo, que se sentem desconfortáveis ou não concordam que esse tema seja abordado, mesmo entre os profissionais”*

Neste sentido, o Diretor comunica-se com essa percepção do Coordenador e complementa reconhecendo que o tema da educação sexual é um assunto complexo que demanda de dedicação do educador e a existência de um vínculo de respeito e confiança com seus alunos, porém, essa formação complementar ou continuada segundo ele, não deve se limitar aos docentes, pois:

*[...] é para os funcionários também, da merenda da limpeza também, ter essa compreensão porque por mais que eles sejam funcionários ali, eles também ouvem alunos e às vezes os alunos compartilham os seus problemas com eles também, porque às vezes até são pessoas que eles mais sentem confiáveis para dizer porque são pessoas que estão ali na limpeza ali, são pessoas que parecem que são do dia a dia deles. (Diretor, 2023, grifos nossos).*

A visão do Diretor que reconhece os atores educacionais para além dos professores, demonstra o impacto existente nas demais relações que são construídas com outros atores educacionais no ambiente escolar, pois estabelece a importância e o vínculo de confiança que os alunos desenvolvem para além da sala aula, ou seja, com os zeladores(as), cozinheiros(as),

faxineiros(as), bibliotecários(as), administradores(as), dentre tantos outros(as) que contribuem para o funcionamento do ambiente escolar.

Essa preocupação do Diretor sobre os demais agentes que compõe a equipe escolar é de extrema importância para a construção de um ambiente escolar de respeito às diferenças e apoio para o desenvolvimento psicossocial dos alunos, para Miranda e Campos (2022, p. 112) referenciando outros pesquisadores apontam que:

Todo o ambiente escolar é de extrema importância por exercer um papel crucial na educação de crianças e adolescentes, pois mesmo que não seja dever da escola educar o indivíduo, tudo o que acontece nesse espaço pode favorecer o seu desenvolvimento (DOLTO, 1988 apud VALLIM, 2016). Tendo em vista que a adolescência é uma fase de transição para a vida adulta, na qual ocorrem várias transformações físicas, físicas e psicológicas, essa fase é essencial para a vida do indivíduo (BRÊTAS et al., 2011). Nesse sentido, a ausência de um lugar adequado para discutir temas importantes, como os relacionados à sexualidade, pode produzir sentimento de culpa, medo e insegurança, resultando na falta de oportunidades para (re)conhecer sua sexualidade como algo natural e sem preconceitos (TORQUATO e outros, 2017).

Assim as percepções dos dois participantes sobre as questões anteriores demonstraram como ao abordarmos a temática da Educação Sexual, centralizando-a sobre suas atuações enquanto componentes da gestão escolar, propiciou a ambos um momento de autoavaliação sobre como estavam exercendo as funções de Coordenador e Diretor.

Por este ângulo, ao finalizarmos a entrevista realizando as últimas perguntas correspondentes a como eles poderiam contribuir para a efetivação da Educação Sexual na unidade de ensino<sup>44</sup> e quais posturas ambos poderiam adotar para tal finalidade<sup>45</sup>, conseguimos constatar os participantes reconhecem que, dentro da realidade em que estão inseridos, a realização de formações e capacitações com os professores e demais membros da unidade escolar, assumindo, portanto, a iniciativa deste processo de abertura tanto da E. S. quanto dos assuntos que acompanham a temática contribuiriam para sua efetivação.

Neste aspecto, ao se distanciarem dos cargos que ocupam, ambos reconheceram como deveriam ser os agentes que levam a provocação sobre o tema para os demais profissionais da

---

<sup>44</sup> Como Coordenador(a)/Diretor(a) poderia contribuir para a efetivação da educação sexual na unidade de ensino? (pergunta do Apêndice A)

<sup>45</sup> Quais seriam a postura e contribuição do Coordenador(a)/Diretor(a) na efetivação da educação sexual? (pergunta do Apêndice A)



escola sendo ativos na busca de conhecimentos sobre a Educação Sexual e estabelecendo parcerias – bons vínculos – com profissionais que trabalham para conseguirem desenvolver as ações na unidade de ensino.

Para tanto, optamos por disponibilizar as respostas dos participantes para continuarmos com esta análise, por isso, a seguir disponibilizamos três recortes, a narrativa completa do Coordenador e narrativa do Diretor dividida em dois blocos, já que este último participante ao final de sua entrevista, antes de encerrarmos a gravação, optou por complementar sua resposta.

*Bom, eu acho que a principal coisa que o coordenador pedagógico pode fazer, além, como você mesmo colocou aqui, de oferecer uma certa formação a respeito disso, até porque o coordenador pedagógico tem um caráter formativo dos docentes, sobretudo. Então, a gente tem essa função mesmo de levar formação aos professores. O que é muito difícil fazer, porque você falar em formar professores é uma situação complicada. Mas, além disso, eu acho que é uma questão mesmo de partir da gestão do coordenador pedagógico alguma ideia inicial, digamos assim, levar essa provocação, enfim, provocar ali entre os profissionais, provocar esse desejo de fazer algo em relação a isso. Acho que a função como coordenador poderia contribuir, justamente, além de levar essas formações, a criar, começar a criar, de pouquinho, esses espaços para que esse tema venha sendo colocado, digamos assim, mais ao centro. Acho que o papel do coordenador, da gestão, seria esse, é tornar a escola favorável a isso, aberta a isso. Estar atento, portanto, aos profissionais, aos professores que tenham mais interesse, ter a sensibilidade para perceber os conflitos que tem relação com isso, ou aquilo que acontece na escola, que tem alguma relação com isso, e para a gente poder trazer e falar, olha, essas situações estão acontecendo, então nós precisamos, de fato, abordar esse tema. Então, ou seja, acho que o papel do coordenador pedagógico nesse sentido é fazer essa leitura o contexto e tentar fazer com que a ideia circule e mostre, olha, existe espaço aqui para isso. Se alguém quiser abraçar a ideia, nós apoiaremos. Acho que o papel básico seria esse. Criar também, obviamente, e ajudar nas condições materiais para que isso ocorra, não ficar só nas questões de ideal mesmo. Falar o que vai acontecer, do que nós precisamos, de onde nós conseguimos isso. A função do coordenador pedagógico é um pouco essa. Viabilizar a educação, a suporte, não sei se você entendeu, não existe algo institucionalizado que dê esse apoio, por exemplo segurança... segurança vamos recorrer a quem? a polícia ela vai vir dar o apoio para fazer segurança da escola a questão de saúde e quando essa questão, vão até quem? (Diretor, 2023, grifo nosso).*

Analisando as transcrições acima, além das constatações sobre a necessidade de formações para com os demais profissionais da escola e necessidade de maior proatividade dos próprios participantes, podemos observar em determinados trechos de suas narrativas a

reflexão sobre a Educação Sexual como a de outras ações de sensibilização para o ambiente escolar.

Neste caso, a narrativa do Coordenador referente ao papel que ele dever exercer nesta função demonstrou sua reflexão sobre a importância de seu cargo frente ao pouco tempo que está nele, isto é, o participante narra que *“o papel do coordenador pedagógico nesse sentido é fazer essa leitura o contexto e tentar fazer com que a ideia circule e mostre, olha, existe espaço aqui para isso.”* (Coordenador, 2023)

Este trecho é seguido de um pensamento formulado pelo participante que demonstra como cargos relativos à Coordenação, posteriormente falaremos da direção, assumem extrema importância no desenvolvimento da formação escolar, pois nas palavras do próprio educador, sua função é *“viabilizar a educação”*. (Coordenador, 2023). Logo, se sua função é viabilizar a educação, este deverá buscar saber como, onde e quando para que qualquer proposta ou ação seja efetivada.

O que desagua na narrativa do Diretor que, ao final de sua entrevista faz essas indagações confessando não saber onde buscar o apoio para tal execução, o que gera certa insegurança por não conseguir identificar se o tema é ou não institucionalizado e qual órgão ele precisa acionar para esse auxílio, em suas palavras:

*[...] não existe nada institucionalizado que dê esse suporte, não sei se você entendeu, não existe algo institucionalizado que dê esse apoio, por exemplo segurança... segurança vamos recorrer a quem? a polícia? ela vai vir dar o apoio para fazer segurança da escola a questão de saúde e quando essa questão, vão até quem?.* (Diretor, 2023)

Esse questionamento realizado pelo Diretor remete a essência desta pesquisa ao buscarmos entender como a Educação Sexual é abordada no ambiente escolar e quais ações sobre ela são desenvolvidas de acordo com suas bases legais e fundamentos na formação/capacitação do corpo pedagógico, sendo todo esse contexto analisado a partir das percepções destes participantes, de figuras centrais como a deste Diretor que expôs o principal ponto que os pesquisadores no tema levantam, a ausência de temas como a Educação Sexual, como a Diversidade, como o Racismo que são retirados dos instrumentos normativos de estruturação das bases educacionais nacionais e que resultam numa cadência de desamparo e

inseguranças aos educadores que se deparam com os temas. (Gagliotto, 2009; Ribeiro, Monteiro, 2018)

As sugestões apontadas pelo Diretor, em levar formações e falar sobre o tema nas HTPCs assim como da realização de formações coletivas dos diretores por intermédio Diretoria Regional de Ensino, por mais que sirvam de excelentes recomendações para a implementação da Educação Sexual nas escolas, não afastam a lacuna levantada pelo participante acerca da insegurança quanto ao suporte para a efetivação do tema.

Esse desconhecimento, como observamos anteriormente nas pesquisas dos autores e autoras que dão suporte a este trabalho, não é ao acaso, segue uma agenda anterior à narrativa dos participantes que está enraizada no cenário da educação nacional buscando sucatear e desestruturar o desenvolvimento consciente e crítico de crianças e adolescentes, o que resulta na construção de adultos despreparados para lidar com assuntos corriqueiros no dia-a-dia. (Ribeiro, Monteiro, 2018)

Uma vez que a Educação Sexual é um processo pedagógico involuntário em nossas vidas, acontecendo desde o momento em que passamos a construir nossas sexualidades enquanto seres humanos, até o fim de nossas vidas, estando presentes em nossas relações e formações identitárias. (Figueiró, 2018)

Portanto, encerrando esta análise dos dados, constatamos como a Educação Sexual é compreendida pelos educadores como um paralelo carregado de tabus, cuja identificação com suas possibilidades de abordagens direciona a maneira como interpretam e compreendem determinados cenários no ambiente escolar, porém, de acordo com suas perspectivas, acaba sendo um tema ausente de fundamentos normativos para que eles possam desenvolvê-la com segurança em sala de aula.

Contudo, talvez a melhor maneira de desenvolver a Educação Sexual acabe sendo a sugestão da Professora de História e do Diretor, de que precisaremos semeá-la aos pouquinhos e aguardá-la florescer futuramente nos alunos e, até que estes frutos possam ser colhidos, caberá a nós enquanto educadores escutá-los, para, no momento desse desabrochar, possamos acolhe-los enquanto professores, coordenadores, diretores e, principalmente, humanos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos neste trabalho buscaram, como objetivo principal, analisar as a percepção dos educadores da rede pública de ensino médio de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e Litoral Norte sobre a Educação Sexual.

A partir das narrativas coletadas com as docentes, coordenador e diretor da escola participante constatamos que o processo histórico de implementação da Educação Sexual dentro do cenário educacional vem percorrendo por um longo trajeto de embate em relação às falácias neoconservadoras que estigmatizam o tema e impedem sua efetivação de maneira emancipatória na formação dos jovens, ao passo que sua presença nos setores da área da saúde, carregam valores que cerceiam outras abordagens que ampliem o desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos educadores.

Como resultado, pôde ser analisado a percepção dos participantes desta pesquisa que reconhecem a importância da Educação Sexual em sala de aula, porém, ainda têm seu acesso às informações e instrumentos de conscientização sobre o assunto limitados pela ausência de Programas, Projetos e Ações que lhes proporcionem segurança sobre a execução do tema, tanto pela gestão escolar quanto pela diretoria de ensino regional.

Na análise das narrativas conseguimos constatar a perspectiva de garantir aos alunos, independentemente da função ou cargo que ocupam na gestão pedagógica, a essência das Abordagens Emancipatória, Pedagógica e Médico/Preventiva de Educação Sexual propostas por Figueiró (2011), todavia, destacando-se a abordagem emancipatória, cujo resgate aos debates sobre gênero desenvolvendo o respeito a todo tipo de diversidade, alcançando os direitos sexuais e reprodutivos e da saúde sexual, através da valorização dos aspectos informativos e formativos deste processo.

Porém, tendo em conta as normativas que orientam a Educação Sexual ou a fragilidade delas, não há espaço qualificado para a sua realização, e nem o corpo docente sente-se apto para fazê-lo, estes buscam outros meios de suporte para compreenderem melhor sua execução, destacando-se o processo da escuta acolhedora como instrumento de abertura na construção de boas relações entre os alunos e os educadores para facilitar a inserção do tema.

Em relação a Educação Sexual de modo geral é possível afirmar que ela está encoberta por visões conservadoras desprovidas de argumentação científica, o que aprofunda a dificuldade de desenvolver o tema dentro dos núcleos familiares e na comunidade local, tornando-se essas figuras elementos de receio aos participantes. Sendo certo que tal questão imbrica-se a elementos morais, religiosos que não são novos, mas que ganharam espaço na cena contemporânea.

Outra dimensão bastante relevante no que concerne à Educação Sexual no ensino médio se refere aos mecanismos normativos os quais também sofreram impactos das agendas neoconservadoras, inclusive no chamado “Novo Ensino Médio”, no qual as questões relativas à identidade de gênero, orientação sexual, diversidade, e a própria Educação Sexual como tema transversal, foram suprimidas.

Cabe ainda refletir sobre o fato de os participantes não trazerem tais questões para o debate o que indica que elas não estão na “ordem do dia”, ou que o pensamento e as práticas conservadoras se sobrepõem a proposta de trabalhos em Educação Sexual.

Por fim, vemos que existem lacunas históricas e atuais no ensino da Educação Sexual que precisam ser enfrentadas do ponto de vista das normativas da Política de Educação de modo geral, de forma a normatizar mecanismos pedagógicos, orçamentários e humanos para a sua efetivação na perspectiva emancipatória quanto ao tema.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º programa nacional de direitos humanos. **Novos estudos CEBRAP**, n. 86, 2010, p. 5-20, 2010. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/historia-e-desventura-o-3-programa-nacional-de-direitos-humanos/>. Acesso em: 05 set. 2022
- ALENCAR, Rúbia de Aguiar; SILVA, Lucía; SILVA, Fábio Arlindo; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000100011>. Acesso em: jan. 2024
- ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. Escola vista de Fora; o que dizem as famílias?. **Educação & Realidade**, vol. 42, núm. 2, pp. 649-671, 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3172/317251071013/html/https://www.redalyc.org/journal/3172/317251071013/html/> acesso em 22 dez. 2023.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARAÚJO, Raquel Dias; SOBRAL, Karine Martins; AYRES, Natália. 2018. O conservadorismo e seus rebatimentos na Educação Brasileira. **Revista Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx**, v. 6, n. 10, p. 01-18, 2018. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/246>. Acesso em: ago. 2023
- BAHIANA, Mariane de Almeida.; BRITO, Leandro Teofilo de; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Enunciações sobre gênero na educação infantil em tempos de conservadorismo. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 48-69, 2020. DOI: 10.14295/de.v8i1.11442. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11442>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- BARBOSA, Luciana Uchôa; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; FOLMER, Vanderlei. A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 11, n. 10, p. e772, 8 jul. 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/772>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- BELO, Priscila Alves de Paula.; OLIVEIRA, Rayssa Melo de; SILVA, Renato Carneiro da. Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Revista Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e323880, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.3880. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3880>. Acesso em: 1 jan. 2024.
- BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. Cidade da editora: Boitempo Editorial, 2020.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009, p. 115. Disponível em: <http://files.fig-com-br.webnode.com/200000752-c9971ca92a/5%20-%20A%20escola%20no%20Brasil%20de%20Darcy%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TWmMqCQ4Xpmy8WZx3BpmLLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Sexualidade infantil: a importância da formação de professores(as) na questão de gênero. *In: Educação no século XXI: Múltiplos desafios*. Maringá: Eduem. 2006.

BRAGA, Mariana. Debater sexualidade e gênero em sala de aula é um direito constitucional. *In: RIBEIRO, Marcos (Org). A Conversa Sobre Gênero na Escola: Aspectos conceituais e político-pedagógicos*. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2019, p. 141-154

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Documento Orientador para Profissionais da Educação e da Saúde para a promoção de educação em sexualidade e prevenção das IST, HIV/AIDS e Hepatites Virais. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. Coordenadoria de Controle de Doenças Centro de Referência e Treinamento DST/Aids de São Paulo Programa Estadual de DST/Aids de São Paulo. **Estratégia Juntos na Prevenção**. São Paulo. 2018. Disponível em: <https://www.saude.sp.gov.br/resources/crt/juventudes/escola/documentoorientadorjuntosnaprevencao.pdf><https://www.saude.sp.gov.br/resources/crt/juventudes/escola/documentoorientadorjuntosnaprevencao.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica, 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 10 dez. 2023

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Docentes no ensino fundamental. *In. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30.05.2022.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Número de estabelecimentos de ensino fundamental. *In. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30.05.2022.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Número de estabelecimentos de ensino médio. *In. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30.05.2022.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Docentes no ensino médio. *In. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30.05.2022.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Prêmio grandes educadores brasileiros: monografias premiadas 1986. *In. Educação Nacional*. Brasília: INEP, 1987. p. 35. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002500.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. 19171 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692imprensa.htm#:~:text=O%20ensino%20supletivo%20ter%C3%A1%20por,no%20todo%20ou%20em%20parte](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692imprensa.htm#:~:text=O%20ensino%20supletivo%20ter%C3%A1%20por,no%20todo%20ou%20em%20parte). Acesso em: dez. 2023

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: vol.10 - Pluralidade Cultural e Educação Sexual. 2. Ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2000.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dadosde-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes#:~:text=Dos%20159%20mil%20registros%20feitos,corresponde%20a%2017%20mil%20ocorr%C3%Aancia>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.055, de 25 de abril de 2017**. Redefine as regras e os critérios para adesão ao Programa Saúde na Escola - PSE por estados, Distrito Federal e municípios e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações. Brasília. Ministério da Saúde. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/pri1055\\_26\\_04\\_2017.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/pri1055_26_04_2017.html) Acesso em: 15 ago. 2023

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. PL nº 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em 23 jul. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. *In. Secretaria de Educação Fundamental Brasília, DF, MEC/SEF, 1998. 436 p.*

BRASIL. Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade: IBGE, **Censo Demográfico 2010**.

BROL, Izana Stamm; MARTELLI, Andréa Cristina. Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino. **Revista**



- Ártemis, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 274–291, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/36304>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro; DURÃES, Marina Nunes; PAZ, Mônica Lana; SILVA, Adriana Netto; SILVA, Ivone Maria Mendes. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200013> Acesso em: dez. 2023
- CABRALCABRAL, Guilherme Perez. Educação na e para a Democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.873-889, jul.-set., 2016, p. 875. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000300873&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300873&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 25 set. 2022.
- CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In. CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Prólogo de Fernando Haddad. 1 Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CARDOSO, Frederico Assis; SILVA, Apolônia de J. Ferreira; SILVA, Patrick Santos. Uma análise dos PCN Orientação Sexual dezoito anos depois. **Cadernos de Pesquisa: pensamentos educacionais**, v. 11 n. 28, 2016, p. 211-225. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/321>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. **Ética e projetos profissionais: Os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil**. 1 ed. Campinas-SP: Papel Social, 2013.
- CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22(5): 2006, p. 1017-1026. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/kyyFwZLMGHSNpBC5gpNr4r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2024
- CARNEIRO, Rithianne Frota; SILVA, Nalyse Chris da; ALVES, Thais Almeida; ALBUQUERQUE, Danielle de Oliveira; BRITO, Diego Colaço de; OLIVEIRA, Leonice Lima de. Educação sexual na adolescência: uma abordagem no contexto escolar. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2015. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/617>. Acesso em: 6 jan. 2024.
- CARRARA, Sérgio Luís; RUSSO, Jane Araújo. A psicanálise e a sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: entre a ciência e a autoajuda. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 273-290, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702002000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702002000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 21 jul. 2022.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1978.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: DE FREITAS, Marcos Cezar. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 269-87.
- CÁSSIO, Fernando (org.). Educação contra a Barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Prólogo de Fernando Haddad. 1 Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

- CEPELLOS, Vanessa Martines. Mulheres jovens no mercado de trabalho: desafios à vista. **Portal FGV**, 2023. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/mulheres-jovens-mercado-trabalho-desafios-vista>. Acesso em: fev. 2024
- CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2 ed. 2. São Paulo. Saraiva, 1980. p. 9.
- CODO, Wanderley. (coord.) Educação, Carinho e Trabalho. Petrópolis: **Vozes**, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2004.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012
- CORRÊA, Sônia. Algumas palavras sobre Ideologia de gênero: rastros perdidos e pontos cegos. *In: Colóquio Gênero Ameaçado*. Análises e Resistências, 30 e 31 out. 2017, Rio de Janeiro Disponível em: <https://youtu.be/VWBJ6GX2Umo>. Acesso em: dez. 2023.
- CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil. **Educação Unisinos**, – v.23, n. 4, pa. 774-784, outubro-dezembro, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.234.11/60747441> Acesso em: dez. 2023
- COSTA, Izelma de Souza; NETO, Luiz Bezerra. A Educação Sexual nas escolas frente à moral burguesa/religiosa. *In: NETO, Luiz Bezerra; OLIVEIRA, Elane Rodrigues de Oliveira (orgs.). Marxismo e Educação: contribuições para a discussão sobre o papel do Estado numa concepção marxiana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 95-105.
- COSTA, Katiane Bessa. **A importância da sexualidade e da educação sexual no curso de formação docente: um olhar a partir de cursos de licenciatura em biologia**. 53 p. Monografia de Licenciatura em Biologia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 70 Orientador: Pedro Melo. Disponível em: <http://www.repositoriodigital.ufrb.edu.br/handle/123456789/1178>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 23.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2024
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002, p. 166-167. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- DE MENDONÇA, Amanda; MOURA, Fernanda; AQUINO, Renata. Educação em gênero e sexualidade: um direito constitucional. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 642–667, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12929>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- DIAS, Tatiane de Carvalho; NASCIMENTO, Gilvânia Andrade do; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a pedagogia jesuítica: uma reflexão sobre a educação dos “gentios”. *In: A prática interdisciplinar alimentado a Ciência. Anais 2016: 18ª Semana de Pesquisa da Universidade Tiradentes*. Universidade Tiradentes, 2016, p. 2. Disponível em:

<https://eventos.set.edu.br/sempeq/article/viewFile/4381/2800#:~:text=O%20padre%20Manuel%20da%20N%C3%B3brega%20no%20ano%20de%201549%2C%20juntamente,gentios%E2%80%9D1%20%C3%A0%20religi%C3%A3o%20cat%C3%B3lica.&text=%E2%80%9Cgentio%E2%80%9D>. Acesso em: 27 mai. 2022.

DILLY, Cirlene Maria Lessa; JESUS, Maria Cristina Pinto de. **Processo educativo em enfermagem: das concepções pedagógicas à prática profissional**. São Paulo: Robe, 1995.

ECOS – Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana. **Promover a educação sexual nas escolas**. Disponível em: <http://www.polis.org.br/uploads/623/623.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2013.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: história e historiografia**. São Paulo, Brasiliense, 1970.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In. ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre, Editora Evangraf, p. 238-250, 2019.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. Aa Ditadura Militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2022

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. Educação sexual: como ensinar no espaço da Escola, **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. Londrina: EDUEL, 2011.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba: CRV, 2018, 334 p.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina: EDUEL, 2006.

FIRMINO, Flávio Henrique. **Educação sexual de crianças e adolescentes em abrigos: o lugar do educador**. 179 p. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Orientador: Patrícia Porchat Pereira da Silva Knudsen, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150152>. Acesso em: 23 jul. 2022.

FONTENELE, Iolanda Carvalho. **O controle da pobreza na ordem do capital: a centralidade da assistência social no Brasil do ajuste neoliberal**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

FRANÇA, Dalva Nazaré Ornelas. Direitos sexuais, políticas públicas e educação sexual no discurso de pessoas com cegueira. **Revista Bioética**, v. 22, n.1, p. 126-33, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bioet/a/VggyVrPDyVG8FRf4j4fWm3B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Pedagogia do oprimido**., 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz & Terra, 2019, 256 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 66-67. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUJISAWA, Dirce Shizuko. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar! um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

GAGLIOTTO, Gisele Monteiro. **A Educação Sexual Na Escola E A Pedagogia Da Infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias**. 245 p. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Orientador: César Aparecido Nunes, Campinas: SP, 2009. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251615/1/Gagliotto\\_GiseliMonteiro\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251615/1/Gagliotto_GiseliMonteiro_D.pdf). Acesso em: 17 jul. 2022

GALVÃO, Joaquim José C. L. (2000). **Um olhar sobre A Sexualidade Humana para uma paternidade responsável**. Lisboa: Paulinas

GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e a revivificação da Educação Popular. **Educação [revista eletrônica]**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago. 2010, p. 113. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7345>. Acesso 31 mai. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, Randys Caldeira; FALEIRO, José Henrique; MALAFAIA, Guilherme. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **HOLOS**, vol. 5, 2013, pp. 251-263, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481548607021.pdf> Acesso em: dez. 2023

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: mar. 2024

GORZONO, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2024

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: fev. 2024

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 162 p. ISBN 978-65-87201-77-1. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21457-a-saude-dos-adolescentes.html>. Acesso em: mar. 2024.

IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública): Ministério da Educação, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: jul. 2023

IDEB – **Anos iniciais do ensino fundamental** (Rede pública): Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2019

INEP. Matrículas no ensino fundamental: **Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30.05.2022.

INEP. Matrículas no ensino médio: Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30.05.2022.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto, 1998.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít. [online]**. 2018, vol.18, n.43, pp. 449-502. ISSN 1519-549X. endereço eletrônico, data de consulta.

KANG, Thomas Hyeono. Educando a Elite para garantir o Progresso Nacional: Políticas Educacionais e Ensino Primário no Brasil, 1930-1964. **Anais do XLI Encontro Nacional de Economia**. n. 035. ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia. 2014, p. 25. Disponível em: <https://econpapers.repec.org/paper/anpen2013/035.htm>. Acesso em: 23 jul. 2022.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Tomo II. Tradução Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LESSA, Sérgio. **Lukács - ética e política: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política**. Chapecó: Argos, 2007.

LIMA, Barbara Leticia Teixeira; LEOCÁDIO, Jéssica Ferreira. **Educação infantil como meio de prevenção ao abuso sexual**. Repositório Universitário da Ânima (RUNA), 18 p. 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14673>. Acesso em: 23 jul. 2022.

LIMA, Edenilse Batista. **SEXUALIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR: UM DIÁLOGO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO. VI Colóquio Internacional "Educação e**

**Contemporaneidade"**, São Cristóvão- SE/Brasil, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/38/112.pdf> Acesso em: 23 jul. 2022.

LIMA, Renata Epaminondas de. **A educação sexual na formação docente em ciências biológicas**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. 72 p. Graduação/Licenciatura em Ciências Biológicas. UFPB/CCEN. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20140>. Acesso em: 23 jul. 2022.

LOURENÇO, Silmara Silveira. **Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola**. 2019. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação stricto sensu da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11169>. Acesso em: 21 jul. 2022.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**; Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva., 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 26, n. 101, p. 1283-1302, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1156>. Acesso em: 02 jun. 2022

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 26(2): e47463, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%25x> Acesso em: dez. 2023.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011, p. 326-344. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 1 jun. 2022.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**, v.15, n.1, p.75-84, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Ana-ClaudiaMaia/publication/341262997\\_EDUCACAO\\_SEXUAL\\_PRINCIPIOS\\_PARA\\_A\\_ACAO\\_Doxa\\_v15\\_n1/links/5eb60a43299bf1287f77decf/EDUCACAO-SEXUALPRINCIPIOS-PARA-A-ACAO-Doxa-v15-n1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ana-ClaudiaMaia/publication/341262997_EDUCACAO_SEXUAL_PRINCIPIOS_PARA_A_ACAO_Doxa_v15_n1/links/5eb60a43299bf1287f77decf/EDUCACAO-SEXUALPRINCIPIOS-PARA-A-ACAO-Doxa-v15-n1.pdf). Acesso em: 10 mai. 2022.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. A História oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **Revista Ciências Humanas - Unitau**, v. 4, n. 1, p. 124-136, jan-jul/2011. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/9>. Acesso em: 12 jun. 2022

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, Martinelli, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo, Veras editora, 1999. Série Núcleo de Pesquisa.

MATOS, Juliana Marques Castilho de. (2021). **Educação sexual e gênero: representações sociais de professoras (es) que atuam no ensino médio**. 2021. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp) Araraquara, 2021, 122 p.

MATTHKE, Luise. **Gênero, sexualidade e educação sexual: O que pensam os/as docentes**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Faculdade

- de Ciências da Educação e Saúde – FACES. Curso de Psicologia, Brasília, DF, 2019, 21 p. Disponível em:  
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13427><https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13427>. Acessado em: 05 dez. 2023
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ea/a/cpZF7ynpkrs9HZNDtmYxPhb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2024
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- MIRANDA, Jean Carlos; CAMPOS, Isabela do Couto. Educação sexual nas escolas: uma necessidade urgente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 12, n. 34, p. 108–126, 2022. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/732>. Acesso em: 8 jan. 2024.
- MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 53, 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653409>. Acesso em: dez. 2023.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado – Volume 32**, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?lang=pt#>. Acesso em: dez. 2023
- MOGILKA, Maurício, Mogilka. Educar para a democracia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 129-146, julho/ 2003b, p. 139-140. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200007). Acesso em: 25 set. 2022.
- MOREIRA, Betina Loitzenbauer da Rocha; FOLMER, Vanderlei. Percepções de professores de ciências e educação física acerca da educação sexual na escola. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 2, 2015, p. 18-30. Disponível em:  
[https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID282/v10\\_n2\\_a2015.pdf](https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID282/v10_n2_a2015.pdf). Acesso em: 23 jul. 2022.
- MORICONI, Gabriela Miranda; GIMENES, Nelson Antonio Simão; PIMENTA, Cláudia Oliveira; ROCHA, Andressa Buss; DOS SANTOS, João Batista Silva; LEME, Luciana França; ALVES Thiago. Relatório de política educacional, *In*: MORICONI, Gabriela Miranda, et al. (org.). **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental [livro eletrônico]: estudos de caso em redes estaduais e municipais brasileiras**. 1. ed. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Volume-de-trabalho-de-professores-das-redes-estaduais-e-municipais-do-Brasil.pdf>. Acesso em: mar. 2024
- MUHLSTEDT, Alexandro; HAGEMAYER, Regina Cely de Campos. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 8 v.8 n.16, p. 28-39, jan-jun 2015. ISSN: 1982-4440. Disponível em:  
<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/747>. Acesso em: dez. 2023

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escola.

**Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, n. 11, p. 59-87, ago. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sess/a/R5yj8sS5khtBxVRXZPYgK8H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2022.

NOBRE, Fábio Chaves; CORREA, Dalila Alves; NEPOMUCENO, Luciana Holanda; NOBRE, Liana Holanda Nepomuceno; SOUSA, Adail José; SIQUEIRA FILHO, sValdemar. et. al. A Amostragem na Pesquisa de Natureza Científica em um Campo Multiparadigmático: Peculiaridades do Método Qualitativo. Atas CIAIQ2016. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3., pag. 13. Disponível em:

<https://www.revistaespacios.com/a17v38n22/a17v38n21p13.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: mar. 2024

PAVIANI, Bruno. Educação moral e cívica na Ditadura Militar brasileira: uamuma tentativa de liegitimarlegitimar o poder. (1969-1971). **Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014, p.2. Disponível em:

[http://www.encontro2014.sc.anpuh.org/resources/anais/31/1404487716\\_ARQUIVO\\_Eduacac aoMoraleCivica-AnpuhSC.pdf](http://www.encontro2014.sc.anpuh.org/resources/anais/31/1404487716_ARQUIVO_Eduacac aoMoraleCivica-AnpuhSC.pdf). Acesso em.: 01 jun. 2022.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR [On-line]**, Campinas, n.40, 2010, p. 72-89.

PIROTO, J. (1997). **Enciclopédia da Sexualidade: Sociedade e Sexo (Volume 4)**, Lisboa: Oceano- Liarte Editores, S.A.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, 1996, p. 59-72.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a História Oral diferente? Projeto História**, n. 14, São Paulo, 1997.

QUIRINO, Josiane da Silva. **Sexualidade na escola: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de Ciências**. 2013. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/QUIRINO-Josiane-da-Silva.pdf>. Acesso em: ago. 2023.

REIS, Gisele Volpato; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil**. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, p. 27-71, 2004.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jul. 2022



RIBEIRO, Bárbara Caroline Oliveira; SOUZA, Rafael GomesGomes de; SILVA, Rodrigo Marques da. A importância da educação continuada e educação permanente em unidade de terapia intensiva–revisão de literatura. **Revista de Iniciação Científica e Extensão**, v. 2, n. 3, p. 167-175, 2019.

RIBEIRO, Marcos.; REIS, Wagner. Educação sexual: o trabalho com crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2020. DOI: 10.35919/rbsh.v18i2.389. Disponível em: [https://www.rbsh.org.br/revista\\_sbrash/article/view/389](https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/389). Acesso em: 11 mai. 2021.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Por minha culpa, minha culpa, minha máxima culpa... a educação sexual no Brasil nos documentos da inquisição dos séculos XVI e XVII. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: [https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/e-books/sexualidade-genero-e-educacao-sexual/ebook\\_-\\_sexualidade\\_genero\\_e\\_educacao\\_sexual-2014.pdf](https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/e-books/sexualidade-genero-e-educacao-sexual/ebook_-_sexualidade_genero_e_educacao_sexual-2014.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; MONTEIRO. Solange Aparecida de Souza. Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: Apontamentos da eleição presidencial de 2018. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1254-1264, jul. 2019

RIBEIRO, Pedro Neto Clares. **Sequência didática em educação sexual**: uma proposta para o ensino médio [recurso eletrônico], Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde, Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://www.profbio.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/01/Dissertacao-Pedro-Neto-Clares-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724>. Acesso em: 8 mar. 2024.

RODRIGUES, Moacir Carlos Nunes. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. **Infinitum: Revista Multidisciplinar**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 109–123, 2019. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/12060>. Acesso em: 1 jan. 2024.

ROTTA, Jeane Cristina Gome; SILVA, Delano Moody Simões da; PEDREIRA Ana Júlia. Vocação ou ofício? A constituição da identidade docente na formação de professores de Ciências e a contribuição do PIBID. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.37, n.80, p. 795-824, mai./ago. 2023.

ROTTA, Jeane Cristina Gomes; SILVA, Delano Moody Simões da; PEDREIRA, Ana Júlia. Vocação ou ofício? A constituição da identidade docente na formação de professores de Ciências e a contribuição do PIBID. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.37, n.80, p. 795-824, 2023. ISSN Eletrônico 1982-596X. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n80a2017-66153. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66153>. Acesso em: mar. 2024.

RUSSO, Jane; CARRARA, Sérgio. Sexologia e psicanálise. **Revista Ciência Hoje [online]**. CH 301, mar. 2013, p1. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/sexologia-e-psicanalise/#:~:text=Albuquerque%20formou%20Dse%20em%20medicina,dos%20problemas%20sexuais%20do%20homem>. Acesso em: set. 2023

SÃO PAULO, **Programa Multiplica SP #Professores**, 2023, p.1, disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/multiplicaspprofessores/>. Acesso em set. 2023

SÃO PAULO, **Secretarias De Estado Da Educação E Saúde Lançam Documento Para Orientar E Fortalecer A Estratégia Juntos Na Prevenção**, 2023, p. 1. Disponível em: <http://saude.sp.gov.br/centro-de-referencia-e-treinamento-dstaidssp/homepage/destaques/secretarias-de-estado-da-educacao-e-saude-lancam-documento-para-orientar-efortalecer-a-estrategia-juntos-na-prevencao#:~:text=A%20%E2%80%9CEstrat%C3%A9gia%20Juntos%20na%20Preven%C3%A7%C3%A3o,de%20si%20e%20dos%20outros>. Acesso em: set. 2023

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo- UNESP. **Tipos de revisão de literatura**, Unesp, Botucatu, 2015. Biblioteca Dante Moreira Leite. Disponível em <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>. Acesso em set. 2022.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415100>. Acesso em: 31 mai. 2022

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHIBELINSKI, Diego. “Isso é coisa do capeta!”: o papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 15–38, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1131>. Acesso em: dez. 2023.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo [online]**. 2009, vol.13, n.26, p. 33-34, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042009000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 mai. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA Rosemary Rodrigues de. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso: jan. 2024.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Mulheres emancipai-vos!**: um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de Nísia Floresta. Orientadora: Allene Carvalho Lage. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2014, p. 45. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11285/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Elizabeth%20Maria%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2022

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, 2017, p. 185-186. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n4/1518-7012-inter-18-04-0185.pdf>. Acesso em: 31 jun. 2022.

SILVA, Iara Aparecida Gomes. **O documento orientador ATPC SEDUC-SP como instrumento de formação continuada: uma análise a partir da teoria da atividade de Leontiev.** FILHO, Amando Marino (orientação). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas/MS, 121 p., 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8021> Acesso: jan. 2024.

SOARES, Júlio Ribeiro; SILVA, Rosivania Maria da. O sentimento de bem-estar docente e de realização profissional na Educação Infantil. *In.* SILVA, Francisco Canindé da; MARQUES, Antonia Batista; BARBOSA, Sílvia Maria Costa (orgs.). **Formação, Currículo e Docência: saberes diversos e aprendizados plurais com/na pesquisa** [recurso eletrônico]. Mossoró, RN; Edições UERN, 2023.

SOARES, Lizandra Martins; SOARES, Nandra Martins. Educação sexual no contexto escolar: vozes de professores do Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, e45611326910, 2022.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, V. 35, N. 78, 2019, p. 287-305. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>

SOUZA JUNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual base nacional comum curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 1-21, janeiro/junho, 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/3924>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 52–72, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37460130005/37460130005.pdf> Acesso em: mar. 2024

SOUZA, Agnes Cruz de. Gustavo Capanema: presença e onipresença na educação brasileira. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, vol. 5, nº 1, 2014, p. 1. Disponível em: [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Agnes.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Agnes.pdf). Acesso em: 31 jun. 2022.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; VEIGA, João Paulo Costa da. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos [online]. *In.* MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais** Salvador, EDUFBA, Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2005, p. 133-157, ISBN: 978-85-7541-547-4. Doi:10.7476/9788575415474.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>. Acesso em: 23 jul. 2022.

UNESP. Biblioteca Paulo de Carvalho Lopes. **Tipos de Revisão de Literatura**. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>. Acesso em mar.de 2024.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

VERAS, Renata da Silva, FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010

VERÍSSIMO, José. Apud. **Prêmio grandes educadores brasileiros**: monografias premiadas 1986. In. Educação Nacional. Brasília: INEP, 1987. p. 35. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002500.pdf>. Acesso em: fev. 2024.

VIDAL, Diana Gonçalves. **500 anos de educação no Brasil**. In. Escola Nova e Processo Educativo. (org.) LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. 2ª edição. 608p. (Coleção Historiai, 6) ISBN 85-86583-61-8

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abr.- jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LVjDxGRKtkZTwX4kSNzmQ8v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2022.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. Os fatores biológico e social da VYGOTSKY, Lev S. Os fatores biológico e social da educação. In: Blanck, G. **Psicologia Pedagógica**, Porto Alegre, ArtMed, 2003, p.75-83.

ZEICHNER, Kenneth; PAYNE, Katherina; BRAYKO, Kate. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/272381302\\_Democratizing\\_Teacher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/272381302_Democratizing_Teacher_Education). Acesso em: mar. 2024

ZIBETTI, Marli Lucia; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, [S.l.], p. p. 259-276, dez. 2010. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/14920>. Acesso em: 10 dez. 2023.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### PARTE I

#### 1) Dados pessoais:

1.1) Gênero:

1.2) Idade: \_\_\_\_\_ anos

1.3) Estado civil

1.4) Filhos: ( ) Sim ( ) Não - 1.4.1) Número de: ( ) meninos ( ) meninas

1.5) Religião: \_\_\_\_\_ 1.5.1) Atuante: ( ) Sim ( ) Não

#### 2) Formação profissional:

2.1) Área de formação

2.1.1) Ano de formação

2.2) Tempo de atuação na docência:

2.3) Função na unidade escolar:

2.3.1) Quanto tempo de função:

2.4) Possui Pós-graduação *latu e/ou stricto sensu*: ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não

2.5) Possui Formação Continuada: ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não

2.6) Em quantas unidades de ensino atua? Quais séries?

2.7) O que o(a) levou a entrar nesta unidade de ensino?

2.8) Qual Disciplina de atuação?

2.9) Participação social/política:

### PARTE II

#### EIXOS NORTEADORES DO ESTUDO

- Qual a sua compreensão sobre a educação sexual?
- O que você sabe sobre as leis que permitem a implementação da educação sexual nas escolas?

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- Narre um pouco sobre sua trajetória profissional?
- Como é para o(a) Sr.(a) abordar sobre sexualidade, diversidade e gênero em sala de aula?
- Como é sua relação com os(as) alunos(as) e seus responsáveis?
- Há algum trabalho, projeto ou atividade em educação sexual nesta unidade de ensino? Se sim, qual o objetivo?
- Você sente a necessidade de uma Educação Sexual na escola, ou a percebe como um complemento dando continuidade ao familiar? Se sim, como você acha que deveria ser a educação sexual na escola?
- Quais os temas que deveriam ser abordados?
- Você acha que há necessidade de se trabalhar o tema com os pais? Se sim, de que forma?
- Conte-me sobre os aspectos facilitadores e dificultadores para implementação da educação sexual.

#### Perguntas para Coordenadores(as) e Diretores(as)

- Enquanto Coordenador(a)/Diretor(a), como você sente sua escola com relação ao tema? Por quê?

- Você oferece/propõe capacitação para os professores trabalharem com a temática? Se não, você acha que há uma necessidade de se ter essa capacitação?
- Como Coordenador(a)/Diretor(a) poderia contribuir para a efetivação da educação sexual na unidade de ensino?
- Quais seriam a postura e contribuição do Coordenador(a)/Diretor(a) na efetivação da educação sexual?

## **ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, PEDRO BRÍGIDO CORRÊA, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO PELA BNCC: análise sobre sua implementação em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba**”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16). Em relação à coleta de dados, eu pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 (cinco) anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Pindamonhangaba/SP, \_\_ de \_\_ de 20\_\_

---

**PEDRO BRÍGIDO CORRÊA**

## **ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Eu **Nome do Responsável**, na qualidade de responsável pela **Nome da Instituição**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO PELA BNCC: análise sobre sua implementação em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e Litoral Norte**” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador PEDRO BRÍGIDO CORRÊA; com o objetivo de compreender a percepção de docentes e gestores do Ensino Médio do Município de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e Litoral Norte acerca do processo de formação da Educação Sexual pela Base Nacional Comum Curricular, assim como conhecendo as propostas da unidade escolar para a educação sexual; identificando os aspectos facilitadores e dificultadores para implementação da educação sexual nas escolas e, por fim, conhecendo e analisando o conhecimento dos participantes sobre os fundamentos e bases legais da educação sexual em escolas do ensino médio.

**DECLARO** ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo, contribuindo com o diálogo e a acessibilidade do pesquisador junto aos docentes, equipe pedagógica e direção.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de **janeiro de 2023 a setembro de 2023**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução CNS no 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Pindamonhangaba/SP, \_\_\_ de \_\_\_ de \_\_\_

---

**Nome do Responsável**  
**Cargo que ocupa**



## **ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O(A) Sr(a). está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO PELA BNCC: análise sobre sua implementação em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba**”, sob a responsabilidade do pesquisador Pedro Brígido Corrêa. Nesta pesquisa pretendemos investigar a percepção de docentes e gestores do Ensino Médio de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte acerca do processo de formação da Educação Sexual e suas bases legais à luz da Base Nacional Comum Curricular.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios esperados com o desenvolvimento da pesquisa serão aqueles quanto ao fato de oferecerem ao(à) participante e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca das **políticas educacionais de fomento e implementação da educação sexual nas escolas do ensino médio, bem como apresentando a percepção das equipes pedagógicas sobre o desenvolvimento da temática em seus locais de ensino**. A pesquisa também poderá promover ao(à) participante um momento de autorreflexão sobre o contexto e vivência de seus trabalhos e suas relações inter e intrassubjetivas. Cabendo também ressaltar que, pelo aspecto interdisciplinar do presente estudo, os conhecimentos gerados poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento, no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, com a sua conclusão.

Quanto aos riscos, embora, as possibilidades sejam baixas, podem ocorrer a possibilidade de, durante as entrevistas, o processo de narrar as vidas profissionais, excepcionalmente, desencadeie no(a) participante desconforto ou insegurança ao relatar ou fornecer alguma informação, por meio do método da História Oral. Nesse caso, entendendo, também, que outros riscos poderão ser desencadeados devido a temática desta pesquisa, como, por exemplo, aqueles em torno dos possíveis depoimentos que poderão ser usados para polêmicas e induções do leitor, todavia, fatos estes que são remotos por se tratar de um estudo com cerne na análise de documentos normativos e bibliográficos, teremos como escopo a prevenção e o sigilo da identidade dos(as) participantes desta pesquisa.

Desta forma, para evitar que ocorram possíveis danos, é garantido ao(à) participante que se sinta desconfortável emocionalmente, inseguro(a) ou tenha o desejo de não fornecer alguma informação solicitada, o direito de não responder qualquer pergunta que julgue por bem não emitir a resposta, ou ainda, solicitar que as informações fornecidas na entrevista não sejam utilizadas como dados de pesquisa, podendo, também, abandonar a qualquer momento a pesquisa e deixar de responder a qualquer pergunta que ache por bem assim proceder.

Ademais, caso haja algum dano ao(à) participante, também será garantido o procedimento que vise à reparação e o direito à indenização em todas as esferas jurídicas previstas à extensão do dano ocasionado. A participação nesta pesquisa **não traz complicações legais**.

Pontua-se que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Frisando-se que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Apesar de estar praticamente descartado esse tipo de risco, caso ocorra algum desconforto emocional ou psicológico, além de se recusar a responder, caso necessário, ao(à) participante poderá ser encaminhado(a) para triagem no Centro de Psicologia Aplicada da Unitau – Universidade de Taubaté, sendo custeado pelo pesquisador qualquer tipo de gasto quanto a locomoção, bem como possíveis outros gastos para a efetivação do atendimento, haja vista a probabilidade de o(a) participante não residir no município de Taubaté/SP.

Neste sentido, para participar deste estudo o(a) Sr.(a) estará ciente que não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, sendo que o(a) Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar, tendo o direito a tirar dúvidas em qualquer momento do decorrer da pesquisa, e estará livre para recusar-se a participar, bem como a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, pois todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora terão conhecimento dos dados.

Para tanto, as entrevistas serão prioritariamente realizadas em local de fácil acesso ao(à) participante, onde o sigilo da entrevista será resguardado, na qual o entrevistador se dispõe a se locomover para que sejam coletadas as informações.

Caso seja necessário o deslocamento do(a) participante, será realizado o reembolso de eventuais custos de transporte e de alimentação, pelo entrevistador.

Porém, se preferir, a entrevista poderá também ser realizada em uma das salas no núcleo de Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, sendo custeado pelo

pesquisador/entrevistador qualquer tipo de gasto quanto a locomoção e alimentação, haja vista a probabilidade de o(a) participante não residir no município de Taubaté/SP.

Havendo a impossibilidade da realização das entrevistas na modalidade presencial, em virtude da pandemia (COVID-19) ou outras questões de ordem fortuita ou força maior, estas serão realizadas pela plataforma Google Meet ou Zoom meeting.

Caso o(a) participante não tenha suporte material adequado para utilizar as plataformas, a entrevista poderá ser feita por meio de vídeo chamada pelo aplicativo WhatsApp.

O link para a entrevista será enviado para o(a) participante com cerca de trinta minutos de antecedência, mantendo todo o sigilo necessário. Sendo informado o tempo de duração e a necessidade de encontrar um local tranquilo para que a pesquisa se realize de forma adequada, sem interrupções, priorizando-se a confidencialidade, segurança e o sigilo do(a) participante.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 98282-1998, inclusive, por meio de ligações a cobrar, e pelo e-mail [pedro.brigido@outlook.com](mailto:pedro.brigido@outlook.com).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, ao(à) Sr(a). poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: [cep.unitau@unitau.br](mailto:cep.unitau@unitau.br)

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16

Assinatura do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

**PEDRO BRÍGIDO CORRÊA**

Assinatura do(a) Participante: \_\_\_\_\_

Nome do(a) Participante:

## ANEXO D - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO PELA BNCC: análise sobre sua implementação em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante

Assinatura do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

**PEDRO BRÍGIDO CORRÊA**

## ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Eu \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador PEDRO BRÍGIDO CORRÊA, residente e domiciliado em Pindamonhangaba/SP, sob contato (12) 98282-1998, do projeto de pesquisa intitulado “**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO PELA BNCC: análise sobre sua implementação em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**” a utilização das falas e voz ser realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, eles serão comunicados as autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, assegurando que os(as) participantes da pesquisa não sejam estigmatizados(as). Em qualquer momento da pesquisa o(a) Sr(a) poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização da minha fala, voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr(a) poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

Autorizo a utilização da minha voz:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

Assinatura do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

**PEDRO BRÍGIDO CORRÊA**