

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA NATUREZA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

AMANDA CRISTINA DOS REIS AZEVEDO

ENTRE FALAS E VIVÊNCIAS: Uma abordagem lúdica e dialógica para a educação sexual na escola

RIO BRANCO

2026

AMANDA CRISTINA DOS REIS AZEVEDO

ENTRE FALAS E VIVÊNCIAS: Uma abordagem lúdica e dialógica para a educação sexual na escola

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Linha de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática, na Universidade Federal do Acre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Andréia Nicolli

RIO BRANCO

2026

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

A994e Azevedo, Amanda Cristina dos Reis, 2002 -

Entre falas e vivências: uma abordagem lúdica e dialógica para a educação sexual na escola/ Amanda Cristina dos Reis Azevedo; Orientadora: Dr^a. Aline Andréia Nicolli. -2026.

132 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Mestre em Matemática, Rio Branco, 2026.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. Sexualidade humana. 2. Educação sexual. 3. Oficina pedagógica. I. Nicolli, Aline Andréia (Orientador). II. Título.

CDD: 510

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

AMANDA CRISTINA DOS REIS AZEVEDO

ENTRE FALAS E VIVÊNCIAS: Uma abordagem lúdica e dialógica para a educação sexual na escola

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Acre - Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, como um dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Ufac.

Aprovada em: 23.03.2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli
Orientadora e Presidente da Banca
UFAC

Prof. Dr. Carlos Eduardo Garção de Carvalho
Membro Interno
UFAC

Profa. Dra. Maria Adriana Santos Carvalho
Membro Externo
IFTO

Prof. Dr. Itamar Miranda da Silva
Membro Suplente
UFAC

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos, acima de tudo, a minha Mãe e ao meu Pai, que desde a infância me incentivaram no caminho do estudo, sempre me apoiando e estendendo a mão em cada momento de necessidade. Em especial à minha mãe, cuja presença, cuidado, força e dedicação sempre foram fundamentais em minha vida. Seu amor, seus conselhos e sua maneira de acreditar em mim, mesmo nos momentos mais difíceis, foram essenciais para que eu continuasse seguindo em frente. Minha trajetória de vida é profundamente marcada pelo amor, pelo esforço e pelos valores que vocês me ensinaram. Tudo o que sou e tudo o que conquistei até aqui carrega muito de cada gesto, de cada incentivo e de cada sacrifício feito por vocês. A ambos, minha eterna gratidão por tudo o que fizeram, fazem e ainda farão por mim.

Agradeço também aos demais familiares: aos meus irmãos, por sempre me ajudarem e estarem presentes; às minhas tias e aos meus tios, por tanto incentivo aos estudos; e aos meus primos e primas, que sempre se preocuparam comigo e me apoiaram ao longo dessa caminhada. Cada um de vocês foi um pilar essencial para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

Minha gratidão à minha Orientadora Aline Andréia Nicolli, por todo o acompanhamento, pelas orientações sempre cuidadosas e pela confiança depositada ao longo desta trajetória.

Quero agradecer aos meus amigos, principalmente, ao Everton de Lima Freire, Anny Victória Moreira da Cruz, Tyla Cris Danta Gouveia, Andressa Santos, Taisline Viana dos Santos, Luis Fernando Areal. Alguns de vocês fazem parte da minha trajetória desde os tempos da graduação, enquanto outros fazem parte da minha vida para além dos espaços da universidade, mostrando que certas amizades não pertencem apenas ao ambiente acadêmico, mas à própria vida. Cada um de vocês caminhou comigo de maneira tão especial que se tornou parte fundamental da minha história. Em cada etapa dessa trajetória estiveram presentes com gestos simples, mas cheios de significado: ouvindo meus desabafos com paciência, dividindo momentos de alegria, trazendo leveza com risadas sinceras e demonstrando cuidado nas palavras de apoio e nas mensagens de preocupação. Em muitos momentos, foram justamente essas demonstrações de amizade, carinho

e companheirismo que me deram forças para continuar. Levo comigo a certeza de que essa caminhada foi mais possível e mais bonita porque tive vocês ao meu lado.

Agradeço também às amigas que construí no MPECIM, em especial a Leticia Mendes, Fernanda Maria e Maria do Socorro, que tornaram essa trajetória do mestrado mais leve e tranquila. A parceria, as conversas, as risadas e a harmonia que compartilhamos foram essenciais para atravessar esse período com mais serenidade e alegria.

Agradeço a toda a direção da Escola Álvaro Vieira da Rocha por ter aceitado participar e colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitando a realização da oficina pedagógica e contribuindo de forma significativa para a construção deste trabalho.

Por fim, deixo aqui um agradecimento muito especial ao meu amigo e irmão de outra mãe, Everton. Você é, para mim, um verdadeiro sinônimo de cumplicidade, companheirismo e, acima de tudo, parceria. Em todos os momentos dessa caminhada, esteve ao meu lado, ajudando a organizar as ideias para que o texto pudesse fluir, colaborando na organização dos materiais e também nas apresentações. Sua presença, paciência e disposição em ajudar fizeram toda a diferença nesse processo. Este trabalho também carrega muito de você, e não é exagero dizer que o considero quase um coautor, tamanha foi a sua contribuição. Obrigada por toda ajuda que você nunca negou e jamais cobrou. Sua generosidade e amizade estarão sempre guardadas com muito carinho em meu coração.

Enfim, a todos, a minha gratidão!

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender como as questões relativas à Sexualidade humana vêm sendo percebidas e abordadas pelos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, a partir disso, delineamos a seguinte questão de pesquisa: Como as questões relativas à Sexualidade humana vêm sendo percebidas e abordadas pelos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental? e seus desdobramentos: (a) Quais os elementos teóricos e históricos caracterizam a compreensão da Sexualidade humana apresentada por docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental? (b) Quais as percepções dos docentes sobre a abordagem da educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental? (c) Como se caracteriza a abordagem pedagógica da educação sexual, em salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental? (d) Em que medida a abordagem pedagógica da educação sexual, se aproxima e/ou se afasta, da perspectiva transversal definida curricularmente desde 1997 quando da implementação dos PCN, bem como devido a exclusão do tema na BNCC e os movimentos de aproximação e/ou afastamento em decorrência da atividade formativa desenvolvida? Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Como produto educacional, desenvolveu-se uma proposta pedagógica lúdica e dialógica para a formação continuada dos docentes, visando promover o debate e a reflexão crítica sobre a educação sexual nas práticas pedagógicas. Ela foi validada durante realização de uma oficina desenvolvida junto aos professores da escola Álvaro Vieira da Rocha. A oficina proporcionou mudanças positivas nas percepções dos professores, ampliando a compreensão sobre a prática pedagógica e ressaltando a necessidade da transversalidade do tema no currículo escolar, posto que os resultados indicam que os docentes reconhecem a importância do tema para o desenvolvimento integral dos alunos, mas enfrentam dificuldades relacionadas à formação insuficiente e à insegurança para abordar a sexualidade em sala de aula.

Palavras-chave: Sexualidade Humana. Educação Sexual. Oficina Pedagógica

ABSTRACT

This study presents research aimed at understanding how issues related to human sexuality have been perceived and addressed by teachers who work in the early years of Elementary Education. Based on this objective, the following research question was established: How have issues related to human sexuality been perceived and addressed by teachers working in the early years of Elementary Education? From this central question, the following guiding questions were developed: (a) What theoretical and historical elements characterize teachers' understanding of human sexuality in the early years of Elementary Education? (b) What are teachers' perceptions regarding the approach to sex education in the early years of Elementary Education? (c) How is the pedagogical approach to sex education characterized in classrooms of the early years of Elementary Education? (d) To what extent does the pedagogical approach to sex education converge with and/or diverge from the cross-curricular perspective established in 1997 with the implementation of the National Curriculum Parameters (PCN), as well as from the exclusion of the topic in the National Common Curricular Base (BNCC), and what movements of approximation and/or distancing emerge as a result of the training activity developed? To address these questions, a qualitative approach was adopted, combining bibliographical, documentary, and empirical research. As an educational product, a playful and dialogical pedagogical proposal was developed for teachers' continuing education, aiming to promote debate and critical reflection on sex education within pedagogical practices. The proposal was validated through a workshop conducted with teachers from Álvaro Vieira da Rocha School. The workshop contributed to positive changes in teachers' perceptions, broadening their understanding of pedagogical practice and highlighting the need to integrate the theme in a cross-curricular manner within the school curriculum. The results indicate that teachers recognize the importance of the topic for students' integral development; however, they face difficulties related to insufficient training and insecurity when addressing sexuality in the classroom.

Keyword: Human Sexuality. Sex Education. Pedagogical Workshop

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: A SEXUALIDADE HUMANA: aspectos históricos e implicações sociais e culturais	16
1.1 A história da Sexualidade humana	16
1.2 Sexualidade humana: implicações sociais e culturais	29
1.3 Educação sexual como um campo de conhecimento	36
CAPÍTULO II: DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS E A ABORDAGEM DA SEXUALIDADE HUMANA	39
2.1 A Sexualidade humana no ensino de Ciências no Brasil: uma breve problematização do contexto brasileiro	39
2.2 A transversalização do tema e a abordagem da sexualidade humana	44
CAPÍTULO III: DELINEAMENTO METODOLÓGICO	49
3.1 Caracterização da abordagem e dos tipos de pesquisa desenvolvidos	49
3.2 Participantes da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e o Produto Educacional	52
3.3 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa	55
CAPÍTULO IV: SEXUALIDADE HUMANA E SUA ABORDAGEM PEDAGÓGICA: alguns resultados da pesquisa	58
4.1 Percepções dos docentes sobre Sexualidade humana e educação sexual	58
4.2 Abordagem pedagógica da educação sexual nos anos iniciais	74
4.3 Movimentos de aproximação e afastamento da transversalidade: uma análise dos dados coletados	96
4.4 O Produto Educacional: a abordagem pedagógica em uma proposta de ensino lúdica e dialógica	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE 01- PRÉ-TESTE	114
APÊNDICE 02- PÓS-TESTE	116
APÊNDICE 03- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
APÊNDICE 04- O PRODUTO EDUCACIONAL	119

INTRODUÇÃO

Início o presente texto abordando alguns elementos que me motivaram a realizar a presente pesquisa, ressaltando que eles são provenientes da minha trajetória de vida, pessoal e profissional. Primeiro, esclareço que minha decisão de cursar o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática sempre esteve atrelada à vontade em dar continuidade a pesquisa iniciada durante a graduação e que problematiza a Sexualidade Humana. Depois, devido a minha vontade de viver em um ciclo dinâmico de estudos e superação de obstáculos epistemológicos que surgem durante a caminhada formativa, especialmente, quando se trata de pós-graduação, devido a possibilidade de atuação na pesquisa acadêmica.

Dito isso, esclareço que, a escolha pelo Curso de Pedagogia, embora não fosse um plano inicial, mostrou-se acertada. Pois, ao analisar a grade curricular e as demandas do mercado de trabalho, identifiquei afinidade com a área e, ao longo da graduação, confirmei que era o caminho certo.

Durante a jornada no Curso de Pedagogia, uma situação se destacou como um pilar central para considerar a Sexualidade Humana como objeto de estudo de minhas pesquisas, qual seja: ao realizar um estágio remunerado, em uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental, presenciei um incidente em que um aluno da educação infantil tocava uma colega. Acredito que essa ação era desprovida de malícia, mas também refletia a falta de consciência sobre a necessidade de respeitar o corpo do outro. A colega, por sua vez, parecia alheia ao que estava acontecendo, demonstrando inocência.

Essa situação evidenciou a necessidade de uma intervenção pedagógica que não ocorreu. A omissão da escola frente a situações como essa revela uma lacuna na formação docente, tanto inicial quanto continuada, dificultando uma abordagem adequada sobre Sexualidade.

Com isso, destaco que a escolha desse tema surgiu a partir de reflexões pessoais que fiz, com o passar do tempo, sobre a minha própria experiência escolar, pois percebi a carência de uma abordagem adequada sobre questões relacionadas à Sexualidade, especialmente nas aulas de ciências, que à época, ainda era o espaço curricular responsável pelo tema, posto que somente depois da homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), no final dos anos 1990, é que a temática passou a figurar como tema transversal a ser trabalhado nas escolas, por todas as disciplinas.

Nesse sentido, embora a Sexualidade tenha figurado como tema transversal, de 1997 a 2018 as aulas de Ciências possuem um papel central no estudo do corpo, seu funcionamento e das relações sociais. Isso porque sua abordagem integra não apenas aspectos biológicos, mas também históricos, psicológicos e sociais, constituindo também aspectos indissociáveis da compreensão da sexualidade.

Na esteira do exposto, cabe salientar que a Sexualidade é uma dimensão intrínseca do humano, pois desde o nascimento este sofre influências de diversos fatores, como os biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos e religiosos (Amaral, 2007). Diante disso, tem-se que reconhecer que, no contexto histórico, por exemplo, a temática foi marcada por tabus e preconceitos, associada a algo impuro, feio e pecaminoso, e, lamentavelmente, essas perspectivas ainda persistem, devido aos significados culturais, morais e religiosos que a cercam (Konrath, 2012 e Silva *et al.*, 2015).

Todavia, o corpo docente muitas vezes deixa de abordar a sexualidade ou a trata de forma simplista, a partir exclusivamente do enfoque encontrado nos livros didáticos que apresenta o sistema reprodutor masculino e feminino, a gravidez indesejada e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), para evitar se comprometer ou mesmo por acreditar que um enfoque mais aprofundado e/ou apurado e/ou complexo poderia trazer problemas à escola.

Nesse sentido, adentrando na perspectiva educacional, Abreu (2008) mostra que, para a compreensão da Sexualidade na educação, é fundamental:

Clarificar o conceito de Sexualidade e suas múltiplas formas de manifestação, compreender as diferenças existentes entre o corpo feminino e o corpo masculino, compreender as mudanças fisiológicas e emocionais próprias da puberdade, desenvolver a capacidade de gerir sentimentos pessoais e dos outros, compreender a importância dos sentimentos na vivência de uma Sexualidade feliz, promover comportamentos de igualdade face aos dois gêneros, conhecer regras de higiene corporal e promover a sua prática e adquirir conhecimentos sobre a reprodução humana (Abreu, 2008, p. 27).

Nesse sentido, compreende-se que a educação sexual exerce um importante papel na formação do sujeito, de forma a permitir que ele possa se

conhecer, nas várias dimensões: sociais, culturais, afetivas, psicológicas, bem como conhecer e respeitar o outro. Assim sendo, ao desenvolver consciência sobre o seu corpo entenderá seu próprio desenvolvimento, enquanto ser ativo que perpassa por diferentes etapas do desenvolvimento tanto físico quanto mental, social, psicológico, e o desenvolvimento do outro.

Ante o exposto e, considerando minha experiência profissional que me fez perceber que, a educação sexual, não é considerada como prioritária no processo de educação, acredito ser lícito postular que, na presente pesquisa a educação sexual seja compreendida como ação de ensino e aprendizagem que ocorre “no nível de conhecimento de informações básicas ou de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida...” (Figueiró, 2001, *apud* Figueiró, 2009).

Dessa forma, ao abordar temática em sala de aula defendemos que o professor deve se propor a pensar em outras experiências, metodologias e estratégias, uma vez que, de acordo com César (2009), a abordagem da Sexualidade, numa perspectiva de educação sexual, exige que professores e professoras se disponham a desconstruir conceitos já estabelecidos. Diante do exposto, a presente pesquisa, se propõe a responder o seguinte questionamento: Como as questões relativas à Sexualidade humana vêm sendo percebidas e abordadas pelos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental? Para melhor compreensão da questão optamos por apresentar alguns desdobramentos, sendo eles:

- (a) Quais os elementos teóricos e históricos caracterizam a compreensão da Sexualidade humana apresentada por docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental?
- (b) Quais as percepções dos docentes sobre a abordagem da educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental?
- (c) Como se caracteriza a abordagem pedagógica da educação sexual, em salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental?
- (d) Em que medida a abordagem pedagógica da educação sexual, se aproxima e/ou se afasta, da perspectiva transversal definida curricularmente desde 1997 quando da implementação dos PCN, bem como devido a exclusão do tema na BNCC e os movimentos de

aproximação e/ou afastamento em decorrência da atividade formativa desenvolvida?

Baseado nesta problemática delineamos como objetivo geral o seguinte: Compreender as questões relativas à Sexualidade humana vêm sendo percebidas e abordadas pelos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Por conseguinte, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender quais são os elementos teóricos e históricos que caracterizam a percepção da Sexualidade humana apresentada por docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Identificar as percepções dos docentes sobre a Sexualidade humana, bem como elementos da abordagem da temática nas aulas que ministram nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Analisar a abordagem pedagógica da educação sexual desenvolvida, em salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Problematicar com os professores, durante um processo de formação, a possibilidade de abordagem lúdica e dialógica da temática em uma perspectiva transdisciplinar;
- Perceber em que medida a abordagem pedagógica da educação sexual, se aproxima e/ou se afasta, da perspectiva transversal definida curricularmente desde 1997 pela implementação dos PCN, bem como possíveis alterações nesses movimentos de aproximação e/ou afastamento em decorrência da atividade formativa desenvolvida.

Ademais, a sustentação teórica foi constituída por autores que analisam e discutem questões relacionadas à Sexualidade humana, à educação sexual e à transversalidade. No que se refere à Sexualidade humana, utilizamos, prioritariamente, os estudos de Foucault (1988), pois ao abordar a história da Sexualidade destaca a importância dos discursos sobre esse tema. Para Foucault, a Sexualidade é um dispositivo histórico (1988), uma invenção social que se constitui ao longo do tempo por meio de múltiplos discursos que

normatizam, regulam e instauram saberes, produzindo verdades sobre o assunto.

No tocante a educação sexual, foram utilizadas as obras de Louro (1997), com suas reflexões sobre o corpo educado e as interseções entre gênero, sexualidade e educação e Figueiró (2009) que problematiza múltiplos temas e compromissos comuns na educação sexual, oferecendo um suporte teórico robusto para a discussão realizada ao longo deste trabalho. Por fim, mas não menos importante, a discussão da educação sexual sob a perspectiva da transversalidade está pautada em Inoue, Migliori e D'Ambrosio (1999). Os autores argumentam que a transversalidade oferece uma abordagem que não limita as disciplinas a conteúdos estáticos, mas as utiliza como ferramentas para refletir e enfrentar os desafios sociais presentes no cotidiano dos indivíduos.

Essa visão está em consonância com a proposta defendida neste trabalho para a abordagem da educação sexual. A transversalidade, nesse sentido, permite que a educação sexual seja abordada de forma contextualizada e significativa, articulando-se com as realidades vivenciadas pelos estudantes e promovendo uma formação mais completa e crítica.

Para dar conta de responder à questão de pesquisa foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, de forma que se torne possível traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, bem como reduzir a distância entre teoria e dados, entre contexto e ação, e principalmente, entre o pesquisador e o objeto de estudo (Neves, 1996). Sobre esse tipo de pesquisa qualitativa Minayo (1995) comenta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1995, p. 21-22).

Nesse sentido, esta pesquisa foi pautada nas ciências sociais e humanas, tendo como participantes professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) da escola Álvaro Vieira da Rocha. A escolha da escola deve-se à experiência prévia da pesquisadora, o que facilita a coleta de dados. Os critérios de seleção incluem atuação em sala de aula com estudantes dos anos iniciais.

A coleta de dados ocorreu em três etapas: A primeira constituiu na aplicação de um pré-teste por meio de um questionário para compreender as percepções e os conhecimentos dos docentes sobre a educação sexual e suas práticas pedagógicas em relação ao tema. A segunda etapa, foi a realização de uma proposta de ensino lúdica e dialógica com os docentes, no âmbito de uma oficina pedagógica que foi incluída na programação do programa de formação continuada de professores já desenvolvido na escola. Por fim, a terceira etapa correspondeu à aplicação do pós-teste, a fim de verificar possíveis mudanças nas percepções e nos conhecimentos dos docentes sobre a educação sexual e suas práticas pedagógicas em relação ao tema.

Nesse sentido, o questionário possui duas partes: (1) perfil dos docentes e (2) questões descritivas sobre a compreensão e abordagem da educação sexual. Os dados foram analisados com o IRaMuTeQ, utilizando análise de similitude e nuvem de palavras, e discutidos à luz do referencial teórico.

Por fim, destacamos que o presente texto foi organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo, lançamos mão de uma apresentação breve da história da Sexualidade humana, a inserção da temática no currículo e, desse modo, os aspectos históricos da educação sexual no Brasil. No segundo capítulo, apresentamos uma problematização sobre os documentos oficiais curriculares e a forma como tratam a temática.

Posteriormente, no capítulo três apresentamos os aspectos que caracterizam a metodologia de pesquisa, os instrumentos de coleta e sistematização de dados, bem como apresentaremos o perfil dos participantes e o delineamento de construção do Produto Educacional. Será, no capítulo quatro, que o leitor encontrará os dados coletados e as análises tecidas, bem como o produto educacional. Nas considerações finais temos os principais achados desta pesquisa e delineamentos para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I: A SEXUALIDADE HUMANA: aspectos históricos e implicações sociais e culturais

A Sexualidade humana é um tema que, ao longo da história, se tornou cada vez mais complexo e multifacetado, gerando interesse e se tornando objeto de estudo em várias áreas. Neste primeiro capítulo, exploramos os aspectos fundamentais da história e do desenvolvimento da Sexualidade. Desde as primeiras sociedades até o século XXI, a Sexualidade foi entendida e interpretada de maneiras diferentes, com uma variedade de discursos que coexistiram e foram moldados por diversas influências culturais, religiosas e que findaram por exercer diversas implicações sociais e culturais na compreensão da humanidade acerca da Sexualidade.

1.1 A história da Sexualidade humana

Ao longo de milênios, a humanidade tem observado o ser humano como uma entidade extremamente complexa, cuja natureza é entrelaçada por uma rica herança social, cultural e por valores que são passados de geração para geração. Simultaneamente, o ser humano também possui uma variedade de instintos intrínsecos, profundamente enraizados em seu ente, que se adaptam e se equilibram com os aspectos culturais, sociológicos, psicológicos e biológicos que o definem. É nessa complexa interação que se fundamenta a verdadeira natureza da humanidade, caracterizando-o como um ser ativo, inserido em seu contexto social, cultural e histórico.

Dito isso, é essencial discorrer sobre a história da Sexualidade humana, uma vez que esse ser humano passou por inúmeros momentos históricos. Com isso, a história da Sexualidade se inicia no período da pré-história. Conforme Barros e Miranda (2019), os primeiros indícios de Sexualidade emergiram nas pinturas rupestres e gravuras nas cavernas do Paleolítico.

Esses registros arqueológicos oferecem um vislumbre fascinante do passado, sugerindo que, nessa época, a Sexualidade era idealizada com um caráter sagrado. Esse período é caracterizado pelo matriarcalismo, em que as mulheres desempenhavam papéis significativos e lideravam suas

comunidades, revelando um modelo social distinto e pouco explorado em nossa história.

Durante o período Neolítico, as mudanças climáticas, o aumento populacional e a sedentarização transformaram a sociedade, levando a uma nova organização das atividades de homens e mulheres. As mulheres passaram a se dedicar ao cultivo e pastoreio, enquanto os homens se tornaram sedentários (Santiago, 2012). Nesse contexto, surgiram as primeiras formas de religião e a estrutura de poder patriarcal.

Pode-se argumentar que a percepção do papel masculino na procriação só se solidificou quando as civilizações se tornaram sedentárias, possivelmente marcando o início do machismo (Konrath, 2012). Assim, esse período é marcado pela inversão de papéis, com a ascensão do gênero masculino e a diminuição da presença feminina nas esferas de poder e influência.

Ademais, na antiguidade, a constituição do povo Hebreu, elucida bem como a Sexualidade passa a ser compreendida por uma nova perspectiva.

Os hebreus destinavam o sexo à procriação dos filhos, que era uma tarefa destinada por Deus. Feliz o homem cuja família era numerosa. Era sábio ter filhos, logo, a relação sexual tornava-se bem-vista. O aborto era crime, pois evitando-se que um filho homem fosse trazido ao mundo, estaria sendo negado ao pai, o direito de sobreviver através do filho (Spitzner, 2005, p. 21).

Dessa forma, para o povo hebreu a linhagem familiar era de suma importância, pois era uma forma de perpetuação de seu povo, valores, culturas e práticas. E, para os gregos o sêmen do homem era a fonte da vida Foucault (2014), elucida isso:

Os jovens com uma perda de sêmen "carregam em todos os hábitos do corpo a marca da caducidade e da velhice; eles se tornam relaxados, sem força, entorpecidos, estúpidos, prostrados, curvados, incapazes de qualquer coisa, com a tez pálida, branca, efeminada, sem apetite, sem calor, os membros pesados, as pernas dormentes, uma extrema fraqueza, enfim, numa palavra, quase que totalmente perdidos. Essa doença chega a ser, para muitos, uma via para a paralisia; de fato, como a potência nervosa não seria atingida se a natureza está enfraquecida no princípio regenerador e na própria fonte da vida?" Essa doença "em si mesma vergonhosa" é "perigosa no que leva ao marasmo, nociva à sociedade na medida em que se opõe à propagação da espécie: porque ela é, em todos os aspectos, a fonte de uma infinidade de males, exige socorros urgentes" (Foucault, 2014, p.14).

Com isso, podemos notar que o discurso médico atribuiu ao sêmen uma importância central, associando sua perda a um enfraquecimento físico, moral

e social. Para os gregos, o sêmen era visto como uma substância extremamente poderosa, não apenas por ser capaz de gerar a vida, mas também por carregar um elemento vital e precioso do indivíduo. Nesse contexto, o desperdício desse fluido era considerado altamente perigoso, podendo, segundo essas crenças, comprometer gravemente a saúde e, em casos extremos, levar à morte.

Ainda diante do contexto da antiguidade, especificamente na Grécia, ocorre que um problema moral pairava pela sociedade grega, em que o problema não seria os atos sexuais em si, mas sim, a forma como ter esses prazeres dentro de uma cultura fundamentada na *epimeleia heautou*, ou seja, do cuidado de si. E, devido a esse momento histórico não existir o termo “Sexualidade”, e para analisar a Sexualidade daquela época foi o termo *aphrodisia* para designar as práticas sexuais. Salienta-se, que Sexualidade e *aphrodisia* não são sinônimos.

Sobre a moral sexual na Grécia antiga, Foucault (2014) encontra quatro noções que são fundamentais para compreensão, sendo elas: 1ª *aphrodisia*; 2ª *chrésis*; 3ª *enkrateia*; 4ª *sóphrosuné*. A primeira noção *Aphrodisia* diz respeito “as obras” os “atos de Afrodite” e “são atos, gestos, contatos que proporcionam de certa forma o prazer” (Foucault, 2014, p. 49-50).

De acordo com Foucault (2014), os gregos não demonstravam uma preocupação em delimitar ou definir o que seriam esses atos, denotavam um sentido mais geral que envolve em seu conceito dados comportamentais, momentos adequados a sua prática, e dentre outros. A reflexão moral grega sobre os *aphrodisia* se articula entre duas questões: a quantidade e a polaridade. A quantidade remete diretamente à questão do comedimento, da moderação. Não é problema a forma do ato ou com quem se faz. A imoralidade nos atos sexuais é da ordem do exagero.

Já a polaridade tem a ver com a atividade e a passividade, sujeito e objeto na relação sexual. O papel do sujeito “ativo” cabe, evidentemente, ao homem, aquele que penetra. A mulher não pode ser outra coisa que não o sujeito “passivo”.

Os “atores ativos” (...) evidentemente, são os homens, mais precisamente os homens adultos e livres; (...) os “atores passivos” (...) compreendem as mulheres, mas elas al figuram apenas como um dos elementos de um conjunto mais amplo, cuja referência se faz às

vezes para designar os objetos de prazer possível: "as mulheres, os rapazes, os escravos (Foucault, 2014, p. 58).

Além disso, no caso da relação entre um homem e um rapaz, a imoralidade reside no fato de um deles ser o "parceiro-objeto". Em suma: "o excesso e a passividade são, para um homem, as duas formas principais de imoralidade na prática dos *aphrodisia*" (Foucault, 2014, p. 59).

Foucault (2014) descreve a noção de *Chrésis*, ou "uso dos prazeres", como uma prática ética na Grécia Antiga que não seguia um código rígido de regras, mas era guiada por três critérios: necessidade, oportunidade e status. A necessidade exigia moderação, satisfazendo os desejos sem excessos. A oportunidade determinava o momento certo para usufruir dos prazeres, considerando fatores como idade, estação e hora do dia, promovendo equilíbrio. O status demandava responsabilidade social: indivíduos de posição elevada deviam agir com cautela para preservar sua honra e manter a ordem social.

Diferente da moral cristã, que busca regras universais para todos, os gregos praticavam uma ética contextual e individualizada, ajustando suas ações às circunstâncias específicas de cada sujeito e à sua posição social.

A terceira noção é a *Enkrateia* que é o termo usado para o bom uso que se faz dos prazeres. Entende-se ela no contexto do uso dos prazeres, como o domínio de si, uma prática de comedimento e controle sobre os desejos e prazeres. É uma batalha interna do sujeito consigo mesmo, que não envolve a renúncia aos prazeres, mas sim sua moderação. Esse controle é estruturado como uma relação de comando e submissão entre diferentes aspectos do sujeito.

Para ilustrar a *Enkrateia*, Foucault (2014) recorre a dois modelos: o da vida doméstica e o da vida cívica. No primeiro, o sujeito é comparado ao administrador de uma casa, que deve governar seus impulsos (representados como membros da família ou servos) para que o lar prospere. No segundo, a dinâmica ética é comparada à estrutura política de uma cidade, onde a parte racional e virtuosa da alma deve governar os desejos e sentimentos desordenados. Em ambos os casos, a prática ética reflete o contexto social e político, unindo a gestão de si à responsabilidade com a coletividade.

A quarta noção *Sóphrosuné* é entendida como um estado de equilíbrio e controle sobre os prazeres, essencial para alcançar a verdadeira liberdade. Não se trata de buscar pureza ou recuperar uma suposta inocência perdida, mas de desenvolver o autodomínio necessário para que o indivíduo seja capaz de governar a si mesmo e viver de forma livre e responsável.

Dessa forma, compreende-se que naquele período da antiguidade na sociedade grega, a liberdade era entendida como uma conquista tanto individual quanto coletiva, exigindo o autodomínio de cada cidadão. Esse autodomínio, representado pela temperança, era visto como essencial para evitar que desejos descontrolados levassem à tirania, tanto sobre si mesmo quanto sobre os outros. A temperança, ao lado da coragem, justiça e prudência, era fundamental para um governante exercer sua autoridade de forma justa.

A reflexão moral dessa época era centrada nos homens, destacando a virilidade como base da temperança e associando a intemperança à passividade, vista como uma característica feminina. Mulheres, escravos e crianças eram considerados inferiores, e as virtudes nelas eram interpretadas como reflexos da autoridade masculina.

A razão (*logos*) desempenhava um papel central na regulação dos prazeres e no desenvolvimento do autoconhecimento, considerado essencial para a prática da virtude. Para os gregos, esse processo envolvia uma estética da existência, onde a vida deveria ser moldada com esplendor e beleza, em contraste com a abordagem cristã posterior, que se voltava à purificação do desejo.

Saindo da Antiguidade Grega e suas reflexões filosóficas, avançamos para a Idade Média, período que se estendeu do século V ao XV e foi marcado por profundas transformações culturais e religiosas. Nesse contexto, a Sexualidade não era envolta por tabus ou vergonhas.

De acordo com Foucault (2014):

As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparando com os do século XIX (Foucault, 2014, p.7).

Mas, depois de um tempo a igreja lhe conferiu conotação pecaminosa, impura e imoral, fazendo com que seja vista socialmente sob uma nova perspectiva, com malícia e como algo impuro (Foucault, 2014). Esse foi um período marcado pela influência da igreja na proliferação da versão pecaminosa acerca da Sexualidade/ato sexual, realizando diversos tipos de tortura.

Além disso, é considerado um período marcado pela concepção de que a única maneira para que se justificasse a Sexualidade era a procriação.

Foucault (2014) esclarece isso:

A Sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir (...) o casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade (...) (Foucault, 2014, p. 7).

No período de transição da Idade Antiga para a Idade Média, a igreja passa a assumir quase todo o controle da sociedade da época. Apesar de todo poderio da Igreja Católica, ela não conseguia ter total controle sobre a Sexualidade, tendo em vista que mesmo diante de toda a repressão os mecanismos utilizados eram ineficazes a população rural e urbana.

Outro ponto a salientar é que, nesse período, a Igreja Católica utilizava como controle da Sexualidade a confissão. Ela era um meio para sondar um indivíduo e sua vida, suas práticas e condutas. Nota-se assim que a Sexualidade foi confiscada, tudo que remetia a Sexualidade controlado pela lei cristã, supervisionando através do discurso.

Isto é, a polícia do sexo era controlada pela religião sobre a forma de confissão, “[...] o que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo [...]” (Foucault, 2014, p. 39), ou seja, no confessionário se fala de sexo, porém o atribui um valor de algo pecaminoso. Portanto ele continua presente no discurso, mas mantido em segredo.

Diante desse contexto, Foucault (2014) destaca que, com a Contrarreforma, a prática da confissão passou a ser intensificada em países católicos, com a imposição de regras mais rigorosas para o exame de consciência. Além disso, o autor ressalta que a confissão deu maior ênfase aos

aspectos ligados à Sexualidade, abrangendo desde pensamentos e desejos até imaginações e prazeres corporais, todos minuciosamente observados nas diretrizes espirituais.

Nesse sentido, é notório que a igreja influenciava com seus dogmas as famílias, sendo consideradas a célula da sociedade e as faziam pensar a Sexualidade somente como um meio de procriação e proibiram de falar sobre abertamente.

Adiante, vale destacar que até o final do século XVIII as práticas sexuais eram regularizadas pela pastoral cristã, direito canônico e pela lei civil, centravam-se no matrimônio e nos deveres conjugais (Foucault, 2014).

Segundo Foucault (2014):

Até o final do século XVIII, três grandes códigos explícitos — além das regularidades devidas aos costumes e das pressões de opinião — regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Eles fixavam, cada qual à sua maneira, a linha divisória entre o lícito e o ilícito. Todos estavam centrados nas relações matrimoniais: o dever conjugal, a capacidade de desempenhá-lo, a forma pela qual era cumprido, as exigências e as violências que o acompanhavam, as carícias inúteis ou indevidas às quais servia de pretexto(...) (Foucault, 2014, p. 41).

Com isso, pode-se compreender que tais códigos não apenas delimitavam o que era considerado aceitável, mas também moldavam a experiência subjetiva das relações conjugais. A pressão para cumprir com os deveres conjugais e a vigilância social em torno da Sexualidade revelam como a normatividade sexual estava entrelaçada com o poder. Nesse sentido, Foucault (2014) argumenta que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, pois cria formas de saber e práticas que regulam comportamentos.

Outrora, é importante destacar que, nos períodos históricos abordados até aqui, o termo “Sexualidade” ainda não existia. Foi somente no século XIX, na Idade Contemporânea, que o termo “Sexualidade” surge, pois até então falava-se sobre sexo, práticas sexuais e erotismo (Ribeiro, 2009).

Durante esse período, especialmente sob o reinado da Rainha Vitória na Inglaterra (1837-1901), a sociedade apresentava um comportamento sexual que, até então, permitia práticas mais libertinas. Contudo, uma nova ética sexual começou a emergir, influenciada pelos ideais cristãos que valorizavam a virgindade, a castidade e a importância do casamento. Essa mudança foi uma reação ao moralismo puritano, que buscava conter a libertinagem da

aristocracia e, ao mesmo tempo, favoreceu o surgimento de um submundo sexual. (Foucault, 2014)

Foucault (2014) observa que, apesar do crescimento econômico da época, a sociedade vitoriana era marcada por uma forte submissão feminina, altas taxas de natalidade e casamentos precoces, além de uma rigidez moral que permeava os costumes sociais e sexuais. Nesse contexto, a Sexualidade era frequentemente reprimida. Os discursos provenientes da escola, da Igreja, da família e da medicina não apenas buscavam proibir ou restringir a prática sexual, mas também controlar os indivíduos e a população. Foucault (2014, p.27) argumenta que “o sexo não se julga apenas, mas administra-se”, sugerindo que a regulação da Sexualidade era feita por meio de discursos que visavam fortalecer o Estado.

Além disso, a hipótese repressiva de Foucault (2014) sugere que o sexo foi silenciado e reprimido desde o período vitoriano, especialmente pelas instituições como a igreja, família e o Estado. Todavia, Foucault contesta essa ideia argumentando que o sexo não foi simplesmente censurado, mas passou a ser cada vez mais discutido, regulado e examinado.

Tendo em vista que, o que parecia ser repressão era, na verdade, uma forma de o poder moderno organizar e normatizar a Sexualidade, tentando afastar práticas sexuais não reprodutivas e enquadrar o sexo em uma economia estrita de utilidade (centrada na reprodução e no trabalho).

Nos séculos XIX e XX, observou-se uma dispersão de sexualidades, fenômeno descrito por Foucault (2014), no qual esse fenômeno incluiu a criação de categorias e classificações que rotulavam práticas sexuais consideradas desviantes. Enquanto a Sexualidade matrimonial, voltada para a reprodução, era rigidamente regulamentada, outras formas de Sexualidade, vistas como periféricas, tornaram-se alvo de discursos médicos, jurídicos e pedagógicos.

A partir disso, construiu-se a figura do perverso, identidade atribuída a indivíduos definidos por práticas sexuais desviantes, como a homossexualidade, a Sexualidade infantil, o fetichismo e a pedofilia. Foucault (2014) ressalta, por exemplo, o crescente interesse pela Sexualidade infantil no século XIX. A masturbação foi tratada como um problema de saúde pública, levando a intervenções pedagógicas, médicas e familiares. Segundo ele, “(...)

foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para forçar confissões (...). Pais e educadores foram alertados e incitados à suspeita de que todas as crianças eram culpadas (...)" (Foucault, 2014, p. 47).

Outro ponto importante, é a transformação da sodomia em homossexualidade como categoria de identidade. Antes tratada como um ato isolado, a homossexualidade tornou-se, no século XIX, uma "espécie", definida por características intrínsecas. Como observa Foucault (2014, p.48), "o sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie". A homossexualidade passou a ser vista como "uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino" (Foucault, 2014, p. 48).

Dessa forma, nesse período o poder organizou as Sexualidades desviantes em categorias, como "homossexual" e "fetichista", transformando-as em identidades sujeitas a controle e regulação. Assim, o prazer tornou-se uma ferramenta de ordem social, sendo patologizado ou marginalizado quando escapava às normas, integrando-se ao exercício disciplinar do poder.

Outrora, cabe destacar que um dos procedimentos para produzir a verdade sobre o sexo, conforme Foucault (2014), é a *scientia sexualis*, que se distingue da *ars erotica* predominante no Oriente. Foucault (2014, p. 64) afirma que, no contexto oriental, "a verdade é extraída do próprio prazer" e constitui um saber que deve permanecer secreto. Em contraste, no Ocidente, a *scientia sexualis* desenvolve procedimentos de pesquisa e classificação organizados em função de uma forma de poder-saber que é a confissão.

Nesse sentido, enquanto a *ars erotica* oriental intensifica os prazeres, a *scientia sexualis* questiona a verdade desses prazeres. Foucault (2014, p. 66) destaca que "a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizadas para produzir a verdade" sobre a Sexualidade. O desenvolvimento em torno das técnicas de confissão contribuiu para que essa prática se tornasse central na ordem dos poderes civis e religiosos dos indivíduos, levando à afirmação de que "o homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente" (Foucault, 2014, p. 66).

Para ilustrar essa ideia faz-se importante considerar o seguinte,

A obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage; parece-nos, ao contrário, que a verdade, na região mais secreta de

nós próprios, não "demanda" nada mais que revelar-se; e que, se não chega a isso, é porque é contida à força, porque a violência de um poder pesa sobre ela e, finalmente, só se poderá articular à custa de uma espécie de liberação. A confissão libera, o poder reduz ao silêncio; a verdade não pertence à ordem do poder, mas tem um parentesco originário com a liberdade: eis aí alguns temas tradicionais da filosofia que uma "história política da verdade" deveria resolver, mostrando que nem a verdade é livre por natureza nem o erro é servo: que sua produção é inteiramente infiltrada pelas relações de poder. A confissão é um bom exemplo (Foucault, 2014, p. 67).

Essa relação revela como a confissão se transforma em uma “ciência-confissão”, integrada a um projeto de discurso científico. Foucault (2014), elenca os meios e princípios para se extorquir a confissão: codificação clínica do “fazer falar”; postulado de uma causalidade geral e difusa; princípio de uma latência intrínseca à Sexualidade; método de interpretação; e medicalização dos efeitos da confissão. Com essa integração da confissão em um discurso científico, a Sexualidade passa a ser considerada algo a ser interpretado.

Assim, o domínio do sexo deixa de ser colocado exclusivamente sob o registro da culpa e do pecado, do excesso ou da transgressão, e passa a ser analisado no regime do normal e do patológico. A confissão ganha sentido e se torna necessária entre as intervenções médicas. Foucault (2014, p. 76) afirma que “a verdade cura quando dita a tempo, quando dita a quem é devido e por quem é, ao mesmo tempo, seu detentor e responsável”. Esse movimento levou à medicalização da Sexualidade.

Dessa forma, em nome da *scientia sexualis*, o poder cria maneiras de controlar os prazeres, defendendo que a história da Sexualidade deve ser abordada a partir de uma perspectiva de história dos discursos, visto que é por meio deles que a Sexualidade se articula. Foucault (2014, p. 78) argumenta que “a história da Sexualidade, isto é, daquilo que funcionou no século XIX como o domínio de verdade específica deve ser feita, antes de imaginar, do ponto de vista de uma história dos discursos”.

A partir dessa abordagem, Foucault destaca que, historicamente, o poder estabelece com o sexo uma relação predominantemente negativa, caracterizada por “rejeição, exclusão, recusa, barragem ou, ainda, ocultação e mascaramento” (Foucault, 2014, p. 91). Nesse contexto, o sexo é reduzido a um “regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido” (Foucault, 2014, p. 91).

O poder atua como uma força reguladora, impondo proibições e repressões que buscam levar o sexo a renunciar a si mesmo, utilizando a ameaça de punição como instrumento de controle. Para isso, dissemina a ideia de que certos aspectos da Sexualidade não devem ser permitidos, expressos ou sequer reconhecidos como existentes.

Foucault (2014) argumenta que esse poder não é centralizado, mas difuso e presente em todas as esferas sociais, sendo exercido de forma estratégica e em situações desiguais. Ele não é adquirido ou possuído, mas emerge das relações sociais e das desigualdades, influenciando diretamente a Sexualidade. Assim, esta deixa de ser entendida como algo puramente privado ou natural, revelando-se profundamente conectada às dinâmicas de poder.

Nesse contexto, Foucault (2014) identifica quatro estratégias principais que sustentam os dispositivos de saber e poder sobre o sexo: a histerização do corpo da mulher, que reduziu o corpo feminino à função reprodutiva sob discursos médicos; a pedagogização do sexo da criança, que transformou a Sexualidade infantil em objeto de vigilância e controle; a socialização das condutas de procriação, que regulamentou normas de comportamento sexual reprodutivo; e a psiquiatrização do prazer perverso, que abordou a partir de uma perspectiva patológica as práticas sexuais desviantes e as colocou sob a alçada da medicina e da psiquiatria.

Essas estratégias demonstram como o poder molda a Sexualidade, integrando-a a uma lógica disciplinar que vai além do indivíduo e estrutura a sociedade como um todo. Essa articulação entre saber, poder e prazer é central para compreender os mecanismos pelos quais a Sexualidade é regulada e instrumentalizada na modernidade.

Nesse contexto de regulamentação e normatização, Foucault (2014) enfatiza que a Sexualidade não é um impulso rebelde, mas um espaço de relações de poder entre diferentes grupos sociais. Assim, a Sexualidade é entendida como um dispositivo histórico e uma construção social que emerge a partir de discursos que regulam, normatizam e produzem verdades sobre o sexo.

Essa compreensão se aprofunda na análise de Foucault (2014) sobre como o poder moderno transforma a relação entre soberania, vida e morte. Ele argumenta que, na modernidade, o foco do poder deslocou-se da soberania

sobre a morte para o controle e administração da vida. Esse deslocamento, que se dá no âmbito do conceito de biopolítica, está diretamente ligado à Sexualidade. Governar a Sexualidade torna-se, nesse sentido, um modo de governar as populações, estabelecendo normas que não apenas controlam os corpos, mas também produzem sujeitos ajustados às dinâmicas do capitalismo emergente.

No contexto da biopolítica, o direito de morte, antes entendido como uma prerrogativa absoluta do soberano ou do patriarca, cede lugar à administração estratégica da vida. Isso se reflete na “majestade do direito à vida” e na afirmação de práticas e discursos que visam promover a saúde, a reprodução e a produtividade das populações. A Sexualidade, por sua vez, assume um papel central nesse mecanismo, pois através dela o poder pode regular o comportamento reprodutivo, estabelecer normas de conduta e criar hierarquias baseadas na normalização de certas práticas sexuais.

Foucault (2014) também destaca que essa transição não significa o desaparecimento do controle coercitivo, mas sua incorporação a dispositivos que promovem a vida como objeto de cálculo político. Nesse processo, o poder, ao normatizar a Sexualidade, atua como uma força que ao mesmo tempo reprime e produz. Ele reprime ao excluir ou marginalizar Sexualidades que escapam às normas, mas também produz sujeitos e verdades que se conformam ao padrão desejado.

Com o final do século XIX, a Sexualidade passou a ser abordada em um contexto mais amplo, além do interesse exclusivo da medicina. E, o início do século XX marcou um período de mudança de perspectiva significativa, especialmente quando se tratava do conceito de sexo. Ainda que o aspecto biológico não fosse ignorado, a ênfase passou a ser colocada mais nas ações e comportamentos sexuais em si, em contrapartida aos resultados reprodutivos que anteriormente ganhavam mais atenção.

O conceito de “descompressão sexual”, criado por Nunes (2009), ganhou destaque durante esse período, chegando ao seu auge após o término da Segunda Guerra Mundial. Esse fenômeno foi influenciado pelo estilo de vida americano conhecido como “*the american way of life*”, caracterizado pelo consumismo desenfreado e pela dependência de tecnologia. Essa mentalidade

de consumo acabou por incorporar e minimizar a importância da Sexualidade dentro da cultura (Nunes, 1987).

Segundo Abdo (2016), o século XXI desponta apresentando um cenário complexo e contraditório em relação à Sexualidade. Por um lado, observam-se conquistas significativas do século passado, como a liberação sexual e avanços tecnológicos na reprodução (fertilização *in vitro*, edição genética), que desafiam conceitos tradicionais de família e identidade. Por outro, constata-se novos dilemas decorrentes dessas mesmas transformações, especialmente no que diz respeito à liberdade de expressão sobre gênero e sexualidade, que, embora promova empoderamento, também geram tensões sociais.

Nesse contexto, a internet assume um papel ambivalente, pois possibilita a amplificação de vozes marginalizadas e a democratização do acesso à informação e, da mesma forma, torna-se palco de conflitos e polarizações. Vive-se, assim, uma era de dualidades, na qual o desafio central consiste em navegar pela diversidade de possibilidades, equilibrando liberdade individual e respeito coletivo (Abdo, 2016).

Assim sendo, apesar de existir um contexto de avanços é possível identificar, no século XXI, uma cultura fortemente falocrática, marcada por valores patriarcais. Os debates sobre sexualidade e a expressão de desejos e corpos ainda enfrentam resistências, submetendo-se a normas e discursos dominantes que reforçam a hegemonia masculina e estruturas tradicionais de poder (Carvalho, 2022).

De acordo com Carvalho (2022), a discussão sobre a Sexualidade na contemporaneidade não se restringe a uma questão de visibilidade, mas envolve uma disputa pelo poder de definir o que pode ou não ser dito. Essa tensão manifesta-se no conflito entre o desejo de expressão aberta e as pressões sociais que buscam silenciar certos temas, especialmente aqueles que desafiam relações heteronormativas.

Com isso, mesmo na era da informação as normas sociais continuam a impor limites e revelando que, embora tenha-se avançado em muitos aspectos, ainda há estruturas arraigadas que resistem à transformação. Diante disso, tanto a formação do ser humano quanto a de sua Sexualidade passaram, e ainda passam, por mudanças significativas, de forma a se ajustar aos diferentes contextos históricos, posto que são constantemente influenciadas e

moldadas por dogmas, práticas, valores, tradições e outros elementos que impactam diretamente as ideologias pessoais e a estrutura da sociedade como um todo.

Dito isso apresentamos, na **Figura 01**, de forma resumida essa evolução/transformação da trajetória da sexualidade humana, vejamos:

Figura 01: Trajetória da Sexualidade humana



Fonte: Autoras, 2026.

1.2 Sexualidade humana: implicações sociais e culturais

Na seção anterior, foi apresentado um panorama histórico da Sexualidade humana, evidenciando as transformações significativas que ocorreram ao longo do tempo, desde a Antiguidade até o século XXI. Cabe destacar que, diante desse contexto, o próprio conceito de “Sexualidade”, introduzido somente a partir do século XIX, trouxe uma nova perspectiva, diferenciando-se da visão tradicional de sexo biológico, que muitas vezes foram considerados sinônimos em períodos passados.

Um dos pioneiros a compreender que a Sexualidade é um conceito distinto do sexo foi o psicanalista Sigmund Freud. Para Freud (1976), a Sexualidade não se restringe ao ato sexual nem à função dos órgãos genitais, mas inclui aspectos que diferenciam a Sexualidade das crianças da vida sexual

dos adultos. Uma das principais contribuições de Freud foi ampliar o entendimento sobre a Sexualidade, enfatizando que ela não deve ser confundida com um simples instinto (Chauí, 1984).

Para ilustrar essa ideia faz-se importante considerar o seguinte:

A sexualidade não se confunde com um instinto, nem com um objeto (parceiro), nem com um objetivo (união dos órgãos genitais no coito). Ela é polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo. Não se reduz aos órgãos genitais (ainda que estes possam ser privilegiados na sexualidade adulta) porque qualquer região do corpo é susceptível de prazer sexual (...) (Chauí, 1984, p.15)

Além disso, para Freud (1976), a vida sexual tem início logo após o nascimento e se desenvolve ao longo da infância, sendo moldada por estímulos e experiências que vão além da mera função biológica. Essa concepção revolucionou não apenas a psicologia, mas também o entendimento da sexualidade como fenômeno social, cultural e histórico. Ao desvincular a sexualidade de uma função exclusivamente biológica, Freud (1976) demonstrou seu caráter socialmente construído e inerente à condição humana.

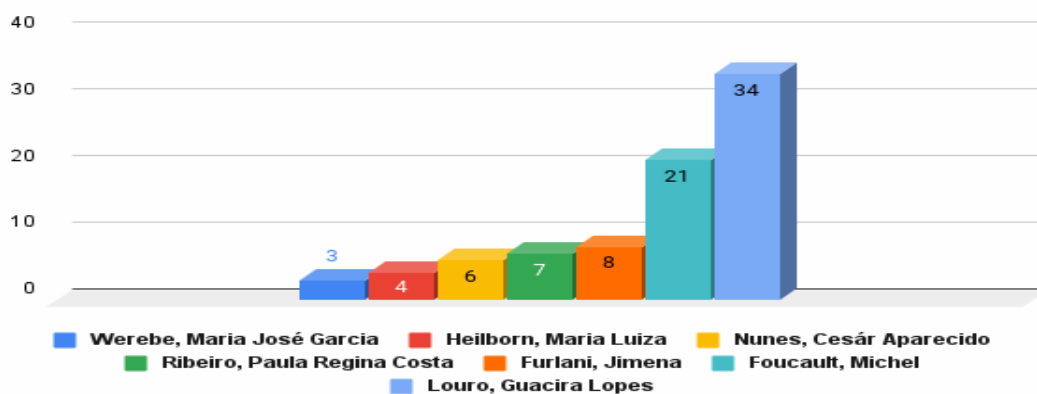
Boroto e Senatore (2019) destacam que na teoria freudiana, as pulsões sexuais constituem a base de toda a dinâmica psíquica. Esses impulsos energéticos - manifestados principalmente como libido - representam a força motriz do comportamento humano, orientando desde as ações mais simples até as construções culturais mais complexas. Nessa perspectiva, a civilização exige que essas energias sejam canalizadas para atividades socialmente valorizadas, processo conhecido como sublimação, que transforma o desejo sexual em produção cultural, trabalho e criação artística.

Esse mecanismo de transformação da energia psíquica explica os motivos pelos quais as sociedades tradicionais estabelecem rígidos controles sobre a sexualidade, especialmente no que diz respeito às mulheres e às minorias, vinculando-a a conceitos normativos de pureza e moralidade. Outrora, cabe destacar que ao compreender que a Sexualidade é polimorfa e não se restringe à genitalidade, Freud (1976) abriu caminho para questionar a heterossexualidade como única forma natural de expressão sexual.

Nesse sentido, a concepção freudiana trouxe profundas implicações sociais ao questionar normas moralistas que, até então, restringiam a Sexualidade à função reprodutiva e ao contexto conjugal. E, segundo Boroto e Senatore (2019), Freud (1976) causou impacto ao apresentar a criança como um ser dotado de sexualidade, rompendo com a ideia da inocência infantil e ao apontar a importância da sexualidade para a constituição do sujeito.

Com isso, podemos observar que a conceituação de sexualidade vai depender da postura que se adota diante da mesma, podendo ser, dentre outras, a visão psicológica, antropológica, biológica. E, diante disso, com o intuito de compreender alguns elementos do discurso científico, que versam sobre o tema, Azevedo e Nicolli (2024), no trabalho de conclusão de curso intitulado *Educação e Sexualidade no ENPEC: O que dizem as pesquisas da área de Educação em Ciências*, identificaram que os pesquisadores da área de Educação em Ciências no Brasil recorrem a autores específicos, Gráfico 01, para problematizar questões relacionadas à sexualidade humana e à educação sexual. Estes, por sua vez, serão a base das discussões a serem apresentadas no presente texto, vejamos:

Gráfico 01: Filiação teórica dos pesquisadores da área de Educação em Ciências no Brasil
Fonte: Azevedo e Nicolli (2024)



Para Louro (2000), a Sexualidade é um fenômeno socialmente construído, influenciado por práticas culturais, discursos e relações de poder. Não se trata de uma experiência exclusivamente individual, mas de um aspecto profundamente entrelaçado com questões sociais e políticas. Segundo a autora, a Sexualidade “é composta por rituais, linguagens, fantasias,

representações e símbolos, todos enraizados em contextos culturais variados” (Louro, 2000, p.5).

Louro (2000) ressalta que a linguagem desempenha um papel central nos processos sociais de construção da Sexualidade, sendo um elemento essencial para compreender a pluralidade de significados que a Sexualidade assume ao longo do tempo. Dessa forma, para ela não existe uma única maneira de vivenciar a Sexualidade, mas sim uma gama de significados que evoluem ao longo do tempo. Para a autora, a Sexualidade é um aprendizado contínuo, moldado por experiências e interações ao longo da vida.

Além disso, a autora destaca que a Sexualidade está intrinsecamente ligada às discussões sobre gênero e corpo, uma vez que as identidades de gênero e os desejos são construídos por meio de experiências, interações e contextos socioculturais, moldando as subjetividades humanas.

Em seguida, Michael Foucault, licenciado em Filosofia e graduado em Psicologia Patológica. O autor compreende a Sexualidade humana como um dispositivo histórico, o que significa que ela é uma invenção social que se forma ao longo do tempo a partir de diversos discursos sobre o sexo. Esses discursos regulam, normatizam e instauram saberes, produzindo “verdades” sobre a Sexualidade.

O filósofo argumenta que a Sexualidade não deve ser vista como um dado natural que o poder tenta questionar, nem como um domínio obscuro que o saber busca desvelar. Para Foucault (2014), a Sexualidade deve ser entendida como um constructo histórico, produzido culturalmente e sujeito a mudanças. Ou seja, deve considerar seu contexto histórico e social, reconhecendo sua interconexão com as práticas de poder e os discursos que a moldam.

Na terceira colocação está Jimena Furlani Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas. Para Furlani (2011), a Sexualidade é historicamente construída e atravessada por dimensões como poder, discurso e subjetividade, sendo moldada por contextos sociais, culturais e políticos. Além disso, ela destaca que a Sexualidade é inseparável das discussões sobre gênero, exigindo uma análise crítica das construções de masculinidades e feminilidades e de como estas influenciam os modos de vivenciar e significar a Sexualidade.

Nesse sentido, Furlani (2011) afirma que:

Sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo o ser humano. Seu desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas, quais sejam: desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor. A sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O total desenvolvimento da sexualidade é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social. Os direitos sexuais humanos universais são baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos" (Furlani, 2011, p. 24-25).

Além disso, Furlani (2011) questiona as normas heteronormativas que regulamentam a Sexualidade, propondo uma abordagem inclusiva e emancipatória. E seus estudos sobre sexualidade convergem com as ideias de Louro (2000), para quem a linguagem desempenha um papel central nos processos sociais de construção da Sexualidade, assim como na formação de gênero, sexo e outras categorias.

Na quarta colocação está Paula Regina Costa Ribeiro. Possui graduação em Licenciatura Plena. A autora compreende a Sexualidade como uma construção histórica e cultural, que inscreve comportamentos, linguagens, desejos, crenças, identidades, posturas no corpo, através de estratégias de poder/saber sobre os sexos.

Para Ribeiro (2002), compreender a Sexualidade envolve reconhecer o papel central das culturas, seus sistemas de significação e as relações de poder, pois esses elementos estão diretamente implicados na constituição dos sujeitos. Essa perspectiva a levou a estabelecer conexões com os Estudos Culturais em suas vertentes pós-estruturalistas, além de se basear nas proposições de Foucault.

Na quinta colocação está César Nunes, licenciado em Filosofia, História e Pedagogia. Para Nunes (2005), a Sexualidade humana “não está sujeita ao determinismo animal, restrita ao mundo natural” (Nunes, 2005, p. 6). Trata-se de uma dimensão que contém “a intencionalidade, no sentido de consciência e de experiência de sentido, no sujeito humano” (Nunes, 2005, p. 6).

O autor também destaca que a Sexualidade é “dinâmica, dialética, processual”, marcada pela história e transformação, o que torna impossível reduzi-la a um único substrato — seja biológico, moral ou cultural —, já que suas “qualidades, formas e significações [...] são históricas, processuais e mutáveis” (Nunes, 2005, p. 6).

Logo, Nunes (2005) concebe a Sexualidade como um fenômeno em constante evolução, que interage com os contextos culturais, sociais e históricos, e não como algo imutável ou determinado pela biologia. Para ele, embora o “sexo primordial” tenha uma base biológica, a Sexualidade é transformada pelos contextos simbólicos, culturais e históricos, refletindo as interações entre corpo, mente, cultura e sociedade.

Desse modo, a sua concepção permite compreender a Sexualidade não apenas pela sua dimensão biológica, mas também através de aspectos psicológicos, emocionais, éticos e culturais, demonstrando a complexidade que é a Sexualidade humana.

Na sexta colocação está a historiadora Maria Luiza Heilborn. Para a autora, a Sexualidade é um campo no qual os sujeitos são socializados gradualmente, permitindo a construção de uma autonomia individual em relação à família e inserindo-se em contextos sociais e culturais. Heilborn (2006) relaciona a Sexualidade às questões de gênero e às transformações nos costumes, evidenciando a sua vinculação às trajetórias de vida e relações sociais.

Seus trabalhos focam na Sexualidade juvenil e em temas como gravidez precoce, sempre adotando uma abordagem pluralista e multidisciplinar. Esse seu enfoque possibilita um ampliamto no entendimento sobre juventude, Sexualidade e reprodução, contribuindo para políticas de saúde que considerem as trajetórias afetivo-sexuais e os papéis de gênero de forma integrada e contextualizada

Na sétima colocação está Maria José Garcia Werebe, licenciada em Pedagogia. Para Werebe (1997), a Sexualidade humana tem relação com os processos de aprendizagem. Em suas obras e pesquisas, argumentou que a Sexualidade é construída socialmente e está profundamente relacionada à transmissão de saberes e valores culturais.

Segundo Werebe (1997), aprender sobre Sexualidade envolve compreender o proibido e o permitido, às normas e regras que regem os contatos sexuais e as implicações emocionais e sociais do prazer. E, além disso, ela era uma grande defensora da educação sexual.

Nesse sentido, ao analisar as concepções dos autores mencionados, é possível observar tanto convergências quanto divergências entre eles. De

forma geral, todos concordam que a Sexualidade é um fenômeno socialmente construído, influenciado por fatores culturais, discursivos e pelas relações de poder. Louro (2000), Foucault (2014), Furlani (2011), Ribeiro (2002), Nunes (2005), Heilborn (2006) e Werebe (1997) entendem que a sexualidade vai além do biológico ou individual, sendo moldada por contextos históricos e sociais.

Esses autores também destacam a íntima relação entre Sexualidade e identidade de gênero, com a linguagem e as normas sociais desempenhando papéis cruciais na construção da sexualidade ao longo do tempo. Além disso, reconhecem que a Sexualidade é dinâmica, em constante transformação, e sujeita às mudanças nos contextos culturais, sociais e políticos.

Todavia, embora compartilhem a ideia de que a Sexualidade é socialmente construída, observa-se que os autores apresentam diferenças em suas abordagens. Por exemplo, Foucault (2014) analisa a Sexualidade como um “dispositivo histórico”, regulado por discursos de poder que criam “verdades” sobre o sexo. Louro (2000) e Furlani (2011), por outro lado, focam na relação entre Sexualidade e gênero, defendendo a superação de normas heteronormativas, com Furlani (2011) destacando a sexualidade como um direito humano fundamental.

Ribeiro (2002) destaca a influência das culturas e das relações de poder na formação da Sexualidade, enquanto Nunes amplia a análise, considerando aspectos biológicos, psicológicos, culturais e dentre outros. Werebe (1997), por fim, valoriza a educação sexual, defendendo que a Sexualidade deve ser discutida dentro dos contextos sociais e culturais para a formação de valores e normas.

Outra divergência importante a ser enfatizada é a questão da formação dos autores, pois, conforme exposto, suas graduações abrangem áreas distintas, como: História, Filosofia, Biologia, Pedagogia e Psicologia. Apesar dessa pluralidade de bases teóricas, essa diversidade demonstra a riqueza e a complexidade do tema da Sexualidade, exigindo uma abordagem transversal.

Essas diferentes perspectivas evidenciam como cada campo do conhecimento contribui para compreender as diversas dimensões que permeiam a Sexualidade, seja através de análises históricas, críticas de poder, discussões sobre direitos humanos ou reflexões educacionais. Assim, apesar de serem divergentes, as formações enriquecem o estudo, e reforçam a

necessidade de que diferentes áreas — das Ciências Humanas às Biológicas — se debruçam sobre o tema, articulando saberes para uma compreensão aprofundada sobre a Sexualidade.

Portanto, observa-se que a evolução do conceito de Sexualidade foi influenciada por diversas concepções teóricas, que, por sua vez, fomentaram as pesquisas em Educação em Ciências no Brasil. Abrindo um leque de pluralidade de concepções que possibilitam uma maior compreensão da temática.

Dito isso, esclarecemos ao leitor que nesta pesquisa, a Sexualidade é compreendida como uma construção cultural, influenciada por práticas sociais, ideologias e dogmas, entre outros fatores. Além disso, é um conceito dinâmico e sujeito a transformações, uma vez que acompanha as mudanças e evoluções da sociedade. Defende-se que a Sexualidade é socialmente construída por meio das interações e trocas entre os indivíduos, ultrapassando a dimensão biológica e adentrando as esferas social, cultural, afetiva e dentre outras. E, ao mesmo tempo, é vista como algo fundamental e intrínseco a cada indivíduo, compondo sua identidade e experiência subjetiva no mundo.

A partir dessa compreensão, a educação sexual é entendida como um processo que viabiliza a educação emancipatória ao permitir que crianças e adolescentes possam refletir e debater questões diversas que se relacionam com a sexualidade, fazendo-os desenvolver a autonomia moral e intelectual e formação dos valores morais, como: respeito a si e ao outro, expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos.

Além disso, essa educação sexual deve ser abordada de forma transversal, rompendo as barreiras disciplinares. Com isso, torna-se fundamental considerar a Sexualidade como parte integrante da educação, proporcionando aos sujeitos um maior autoconhecimento e uma formação mais completa e consciente.

1.3 Educação sexual como um campo de conhecimento

Historicamente, as abordagens relacionadas à educação sexual estiveram, por muito tempo, associadas a perspectivas normativas e reducionistas, centradas sobretudo em aspectos biológicos, reprodutivos e

higienistas. Tais concepções priorizavam o controle dos corpos, a prevenção de doenças e a regulação de comportamentos, desconsiderando outras dimensões fundamentais da experiência humana (Foucault, 2014; Guimarães, 1995). Esse caráter limitador contribuiu para a construção de práticas educativas pouco dialógicas, marcadas por silenciamentos, tabus e pela ausência de problematização crítica.

No contexto brasileiro, esse cenário também se fez presente, sendo possível observar que, até meados do século XX, a educação sexual foi fortemente influenciada por concepções morais e religiosas, especialmente vinculadas à Igreja, que exerceu significativa influência sobre o sistema educacional (Guimarães, 1995). Nesse período, predominavam práticas orientadas pelo controle da sexualidade, associadas à repressão de comportamentos considerados desviantes e à manutenção de padrões sociais estabelecidos.

As primeiras iniciativas de educação sexual estavam voltadas, sobretudo, para o combate à masturbação, à prevenção de doenças venéreas e à preparação da mulher para desempenhar papéis sociais tradicionalmente atribuídos, como o de esposa e mãe, evidenciando a forte influência de uma perspectiva médico-higienista (Barroso; Bruschini, 1982; Sayão, 1997; Pereira, 2014).

Ao longo das décadas seguintes, especialmente a partir da segunda metade do século XX, a educação sexual no Brasil passou por movimentos de avanços e retrocessos, atravessados por disputas políticas, sociais e culturais. Durante o período da ditadura militar, por exemplo, iniciativas voltadas à inserção da temática no contexto escolar foram frequentemente limitadas, em função de um cenário marcado pela censura e pelo controle social (Pereira, 2014). Por outro lado, transformações sociais mais amplas, como as reivindicações dos movimentos feministas e as mudanças nos modos de vida da população, contribuíram para tensionar essas concepções tradicionais e ampliar o debate sobre a sexualidade (Fiorentini, 2020).

Com o avanço das discussões no campo educacional e das ciências humanas, essa compreensão passou por importantes transformações, ampliando-se para uma abordagem que reconhece a Sexualidade em sua complexidade e pluralidade. Nessa direção, discutir sexualidade na escola

implica reconhecer a diversidade de identidades, corpos, valores e experiências que constituem os sujeitos. Para Louro (2000), essa abordagem demanda o rompimento com perspectivas normativas e excludentes, favorecendo a construção de práticas pedagógicas que valorizem o respeito às diferenças e a promoção da equidade.

No âmbito educacional, essa ampliação contribui para a consolidação da Educação Sexual como um campo de conhecimento comprometido com a formação integral dos sujeitos. Não se tratando apenas da transmissão de informações, mas sim de um processo formativo contínuo, que envolve o desenvolvimento do autoconhecimento, da autonomia e da capacidade crítica. Conforme destaca Figueiró (2009), a Educação Sexual deve possibilitar espaços de diálogo, escuta e reflexão, permitindo que os estudantes compreendam a si mesmos e aos outros de maneira mais consciente e respeitosa.

Além disso, ao se constituir como campo de conhecimento, a Educação Sexual assume um papel relevante na promoção da saúde, na prevenção de diferentes formas de violência e na construção de relações sociais mais justas. Sua abordagem, quando fundamentada teoricamente e desenvolvida de maneira intencional, contribui para o fortalecimento de valores como respeito, empatia e responsabilidade, elementos essenciais para a convivência em sociedade (Figueiró, 2009).

Entretanto, apesar de seus avanços teóricos, a Educação Sexual ainda enfrenta desafios no contexto escolar. Entre eles, destacam-se a persistência de tabus e preconceitos, bem como a insegurança de muitos docentes em abordar a temática, frequentemente relacionada à fragilidade na formação inicial e continuada. Como consequência, ainda são recorrentes práticas que reduzem a sexualidade a aspectos informativos ou preventivos, desconsiderando sua complexidade e seu potencial formativo (Fiorentini, 2020).

Diante desse cenário, torna-se fundamental fortalecer a Educação Sexual como um campo legítimo de conhecimento e de prática pedagógica, que exige fundamentação teórica, sensibilidade e preparo profissional. Nessa perspectiva, é que se defende a Sexualidade como um campo de

conhecimento de caráter interdisciplinar, que ultrapassa abordagens restritas à dimensão biológica da sexualidade humana.

CAPÍTULO II: Documentos Curriculares Oficiais e a abordagem da Sexualidade Humana

Neste capítulo, apresentamos uma contextualização histórica da Sexualidade humana considerando os documentos curriculares oficiais. Para isso, inicialmente precisamos compreender que a elaboração desses

documentos sofreu forte influência de diversos fatores como, por exemplo, dos movimentos sociais e dos direitos humanos, da saúde pública, especialmente com a epidemia de HIV/AIDS, das instituições religiosas, dos diferentes grupos econômicos.

Dessa forma, o segundo capítulo desta dissertação se organiza em duas seções. Na primeira seção, abordamos o Ensino de Ciências no Brasil e a abordagem pedagógica da Sexualidade Humana, com o intuito de compreender a trajetória histórica do Ensino de Ciências e seus desdobramentos, bem como a inserção da abordagem pedagógica da Sexualidade Humana no campo educacional.

Na segunda seção problematizamos a transversalização da sexualidade, e sua abordagem pedagógica após 1996, com foco em sua incorporação nos PCN como Tema Transversal. Além disso, propomos algumas reflexões do cenário atual, posto que a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gerou a exclusão da temática na condição de Tema Transversal Contemporâneo.

2.1 A Sexualidade humana no Ensino de Ciências: uma breve problematização do contexto brasileiro

O ensino de Ciências no Brasil possui uma trajetória marcada por diversas reformas e influências ao longo das décadas. Desde a década de 1950, quando a Ciência e a Tecnologia passaram a ser reconhecidas como pilares fundamentais para o desenvolvimento econômico e social do país, o ensino dessas disciplinas sofreu transformações significativas.

Esse processo foi fortemente influenciado por contextos internacionais, como o grande investimento dos Estados Unidos durante o período da Guerra Fria na formação de futuros cientistas, com o objetivo de garantir sua hegemonia científica, e pelos grandes projetos ingleses voltados para o ensino de Física, Química e Biologia, que visavam preservar a influência da Academia Inglesa no cenário científico (Krasilchik, 1988).

No Brasil, as mudanças no ensino de Ciências ao longo do tempo refletem não apenas movimentos globais, mas também as demandas políticas e sociais internas, evidenciando a constante relação entre o contexto histórico

e as práticas educacionais. Nesse sentido, durante os primeiros séculos após o descobrimento, a educação era controlada pelos jesuítas, com foco na alfabetização e na catequização da população indígena e, posteriormente, de outros grupos.

Segundo Correia (2004), nas primeiras experiências educativas, com a criação de colégios e escolas jesuíticas, o ensino de Ciências era mínimo, restringindo-se a noções básicas de matemática e a rudimentos da física aristotélica. Além disso, de acordo com Santos e Galletti (2023), diversos fatores limitaram a implementação do ensino científico no Brasil colonial.

Entre eles, destacam-se os fatores políticos, uma vez que a falta de apoio institucional e a dependência em relação a Portugal dificultavam o desenvolvimento de iniciativas científicas autônomas. A metrópole portuguesa, por sua vez, não possuía uma tradição científica consolidada que pudesse ser transferida para suas colônias, o que agravava ainda mais essa limitação.

Do ponto de vista econômico, o Brasil colonial era fortemente orientado para a economia de exploração, o que resultava em baixos investimentos em educação e ciência. A prioridade dada às atividades agrícolas e extrativistas, sustentadas pela mão de obra escravizada, reduzia o interesse da elite latifundiária pelo desenvolvimento científico-tecnológico, visto que a produção era garantida pelo trabalho forçado, sem a necessidade de inovações nesse campo.

Os fatores sociais e culturais também tiveram um papel significativo nesse cenário. A sociedade da época, fortemente influenciada pela tradição jesuítica, valorizava mais o conhecimento humanístico e religioso do que o científico. O sistema educacional era baseado em modelos europeus, principalmente franceses e alemães, que não se adequavam às especificidades do contexto sociocultural brasileiro, dificultando a inserção das Ciências de forma mais consistente nos currículos escolares.

A inclusão de conteúdos científicos no currículo escolar brasileiro tornou-se mais presente apenas no século XIX. Essa mudança está diretamente relacionada ao processo de reorientação da política educacional após a Proclamação da Independência, influenciada pelos ideais da Revolução Francesa, que promoviam o desenvolvimento do espírito científico (Almeida Júnior, 1979).

O início do Ensino de Ciências no Brasil remonta à chegada da Família Real em 1808, um marco que impulsionou a criação de escolas e instituições de ensino com currículos que incluíam noções de física e outras ciências naturais. No entanto, transformações mais significativas na estrutura do sistema educacional ocorreram somente com a promulgação da Carta Imperial de 1824, a primeira constituição do país.

De acordo com Martins, Silva e Nicolli (2021), a Carta Imperial de 1824 tratava a educação de forma restritiva e limitante, o que demonstra que, mesmo em um contexto de mudanças institucionais, a educação não era priorizada. Essa postura resultava em fragilidades nas garantias de direitos civis e políticos, especialmente no que dizia respeito ao acesso e à qualidade do ensino.

Durante o período republicano, o Ensino de Ciências ganhou maior relevância no currículo escolar brasileiro, embora continuasse em posição secundária em comparação às disciplinas de humanidades, como línguas, artes, filosofia e história (Martins; Silva; Nicolli, 2021). O avanço da industrialização foi determinante para essa valorização, pois o progresso industrial e tecnológico demandava conhecimentos científicos, estreitando a relação entre a educação em ciências e o desenvolvimento econômico do país.

Segundo Diogo e Gobara (2008), dois aspectos representam avanços significativos no período republicano, em comparação aos contextos colonial e imperial: a inclusão de conteúdos de ciências fundamentais organizados de acordo com a lógica positivista — Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia — e a Constituição de 1891, que estabeleceu o ensino laico nas instituições públicas.

Ademais, durante a ditadura militar, entre 1964 e 1985, o Ensino de Ciências passou a ter um caráter profissionalizante, com o objetivo de formar mão de obra para a indústria. Esse modelo de ensino era baseado no tecnicismo, com um roteiro fixo e atividades laboratoriais que serviam para auferir resultados previamente conhecidos. De acordo com Krasilchik:

Na década de 1970, o projeto nacional da ditadura militar que estava no poder era o de modernizar e desenvolver o país. O ensino de ciências era considerado importante componente para a preparação de um corpo qualificado de trabalhadores,

conforme foi estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1971. Esse período foi caracterizado por uma série de fatores contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que o texto legal [LDBEN/71] valorizava as disciplinas científicas, na prática elas eram profundamente prejudicadas pelo atravancamento do currículo por disciplinas que pretendiam ligar o aluno ao mundo do trabalho (como zootecnia, agricultura, técnica de laboratório), sem que os estudantes tivessem base para aproveitá-las. A formação básica foi danificada sem que houvesse um correspondente benefício para a profissionalização (Krasilchik, 2008, p. 16)

Dessa forma, observa-se que, embora o Ensino de Ciências tenha sido formalmente valorizado durante o regime militar, sua implementação prática foi marcada por limitações significativas. O foco excessivo na formação técnica e na preparação para o mercado de trabalho comprometeu a construção de uma base científica sólida, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão aprofundada dos conceitos científicos pelos estudantes.

Todavia, a partir da década de 1970, com a mobilização da sociedade civil, sindicatos e organizações estudantis, houve uma busca por mudanças no sistema educacional, com o objetivo de garantir a redemocratização do país. Nesse contexto, o Ensino de Ciências passou a ser visto como uma ferramenta para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Diante desse contexto é que emergiu o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), entre o final da década de 1970 e o início dos anos 1980, sendo impulsionado pela necessidade de repensar o papel da educação frente aos desafios sociais e políticos da época. O CTS propõe uma abordagem interdisciplinar que rompe com a ideia da neutralidade da ciência, destacando suas implicações sociais, políticas e éticas. No ensino de Ciências, essa perspectiva busca desenvolver nos estudantes uma compreensão crítica da organização científico-tecnológica do mundo contemporâneo, estimulando a tomada de decisões conscientes e responsáveis.

Além disso, com o tempo, ao ser aplicado ao contexto educacional, especialmente no Ensino de Ciências, incorporou-se a letra “A” de “Ambiente”, ampliando o escopo para CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente).

Outro ponto a ser destacado, é que nessa década de 1970 ocorreu também a Revolução Sexual, período em que o movimento feminista brasileiro, influenciado pelo movimento nos Estados Unidos, lutava pela autonomia no campo da sexualidade, da reprodução e questionava os papéis de gênero rígidos, a moralidade sexual conservadora e a heteronormatividade.

No Brasil, a luta contra a ditadura militar também englobava a defesa de direitos civis e políticos, incluindo discussões sobre sexualidade e reprodução, com reivindicações pelo direito de decidir sobre a maternidade e pela autonomia em relação aos serviços de saúde (Almeida, 2009; Buglione, 2002).

Após a ditadura militar, ocorre o processo de reabertura política, e surge o interesse e iniciativas de trabalho pela educação sexual nas escolas, em virtude da influência do movimento feminista e pela grande preocupação com a evolução dos casos de contaminação pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), pelo movimento de controle populacional, devido a gravidez precoce, e dentre outros fatores. (Sfair; Bittar; Lopes, 2015)

Diante desse contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a estimular programas de educação sexual, buscando dar maior visibilidade à temática. Essa iniciativa foi motivada pelos fatores anteriormente mencionados, que destacavam a necessidade de abordar a sexualidade de forma mais ampla e integrada no ambiente escolar. Segundo Silva (2004), o MEC criou o Conselho Nacional de Projetos (CONAPE) com o objetivo de normatizar a educação sexual nos sistemas de ensino público, estabelecendo diretrizes que pudessem orientar a prática educativa nessa área.

No entanto, essa normatização não chegou a ser plenamente efetivada. Com o passar do tempo, a educação sexual passou a ser mais associada ao combate à AIDS, o que acabou restringindo sua abordagem a uma perspectiva predominantemente biológica e higienista. Ou seja, não sendo reconhecida como uma formação integral para adultos e jovens.

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) marcou uma importante mudança no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, surgiram os PCN, documentos que passaram a orientar o trabalho dos profissionais da educação, estabelecendo diretrizes para o desenvolvimento do currículo escolar em âmbitos estaduais e municipais. Com eles, surgem também os Temas Transversais, que sugerem a discussão transversal/transdisciplinar de temas relevantes como, por exemplo, Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual.

2.2 A transversalização do tema e a abordagem da sexualidade humana

Na seção anterior, abordamos a história do Ensino de Ciências e do adentramento da Educação Sexual no contexto dos currículos brasileiros. Dessa forma, nesta seção, o foco será o de apresentar como se deu o processo de transversalização da Educação Sexual nos currículos escolares, abordando sua relação com os Temas Transversais propostos, em 1997, pelos PCN e sua retirada desse contexto quando da homologação da BNCC em 2018.

A priori, como abordado na seção anterior na década de 90 ocorre a criação dos PCN que formularam alguns objetivos para o Ensino Fundamental, para que os alunos possam ser capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (Brasil, 1997, p.8).

Diante da citação observa-se que era enfatizado uma prática educacional voltada para que os alunos possam compreender a realidade que os cerca, na questão social, dos direitos das responsabilidades da vida

peçoal, coletiva e ambiental. Além disso, propõem uma educação comprometida com a cidadania, fundamentada em princípios como a Dignidade da Pessoa Humana, a Igualdade de Direitos, a Participação e a Corresponsabilidade.

A partir desses princípios, torna-se evidente que os PCN buscam promover conhecimento para participação social efetiva. Por isso, incorporaram os Temas Transversais que estão diretamente relacionados ao exercício da cidadania. Uma vez que, tratam de temas urgentes e presentes na realidade social. Com isso, a educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos (Brasil, 1997).

Com a proposta dos PCN, o currículo escolar fica flexível e aberto, uma vez que os conteúdos/temas podem ser contextualizados de acordo com a realidade locais e regionais, deixando assim aberto para o surgimento/inclusão de novos termos. Ou seja, saindo de um currículo fechado para um aberto flexível, plural e polissêmico o que visualiza a singularidade de cada contexto educacional, ou seja, o currículo não fica engessado ou estático.

Outrora, torna-se fulcral pontuar que os temas: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual, receberão o título geral de Temas Transversais. A escolha desses temas ocorreu com base nos critérios estabelecidos pelo PCN. Esses critérios são: Urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; favorecem a compreensão da realidade e a participação social.

O tema transversal que o presente estudo analisa é o da “Orientação Sexual” que de acordo com PCN, deve ser entendida como “um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (Brasil, 1997, p.34).

Essa intervenção deve contemplar as dimensões social, psicológica, efetiva, fisiológica da sexualidade e dentre outras. Além disso, a orientação sexual nas escolas deve possibilitar a discussão de diferentes pontos de vista e propiciar aos alunos a possibilidade do “exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa” (Brasil, 1997, p.34).

Com isso, essa necessidade de tratar a orientação sexual de forma e contextualizada refletem em um dos aspectos dos temas transversais: eles não são conteúdos isolados, mas devem permear diferentes áreas do conhecimento. Segundo Brasil (1997):

Os Temas Transversais não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. (Brasil, 1997, p.22)

Dessa forma, podemos observar que os Temas Transversais incorporaram o conceito de transversalidade, ou seja, foram integrados ao currículo escolar por meio dessa abordagem. Nesse tocante, é essencial apresentar a definição de transversalidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A Transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explicitamente e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. [...] A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a Transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (Brasil, 1997, p. 38).

Diante dessa definição de transversalidade, podemos observar que ela indica tanto uma integração quanto uma articulação dos Temas Transversais com as diferentes áreas do currículo que o compõem tradicionalmente. Além disso, ela não desmerece os conteúdos e a abordagem curricular tradicional, mas sim, sugere uma reorganização de seus procedimentos metodológicos para contemplar os novos temas.

Ademais, seguindo com a perspectiva acerca das transversalidades os autores Inoue, Migliori e D'Ambrosio (1999) pontuam acerca de que a transversalizar um tema permite pensar nas disciplinas não como coisas que se esgotam, mas sim como uma forma de suporte para abordar as questões

que assolam a sociedade e que fazem parte da realidade daqueles que a vivenciam.

E, ainda segundo os autores, a transversalidade está intimamente ligada à educação em valores humanos, uma vez que os valores permeiam todo o tecido social e influenciam as relações entre os indivíduos. Dessa forma, observa-se que os temas transversais e suas transversalizações não se restringem à simples transmissão de conhecimentos, mas buscam realizar uma transformação social, que visa não apenas à formação científica e cultural dos estudantes, mas também à construção de uma consciência crítica e participativa. Por meio da reflexão sobre diferentes aspectos e temáticas, busca-se preparar os estudantes para o exercício pleno da cidadania, capacitando-os a atuar de forma responsável e engajada na sociedade.

Por conseguinte, desde a implementação dos PCN e dos Temas Transversais, incluindo a Orientação Sexual – aqui compreendida como Educação Sexual –, já se passaram mais de vinte anos. No entanto, com a criação da BNCC em 2017, percebe-se um claro recuo em relação às conquistas anteriores. A BNCC, ao contrário dos PCNs, não inclui de forma significativa as discussões sobre sexualidade em seus documentos oficiais, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental, deixando uma lacuna preocupante em um tema essencial para a formação integral dos estudantes. (Brasil, 2017).

Segundo Leite e Meirelles (2021), a sexualidade foi suprimida, perdendo seu objetivo educacional, e o que esperava desse documento é que ele possibilitasse a construção de espaços escolares autônomos e democráticos. Todavia, ainda segundo os autores, o governo de transição de Michel Temer findou ocasionando descaracterização do fluxo contínuo e científico de elaboração e desenvolvimento da BNCC, descompromissado com a legitimidade social e política.

Enquanto os PCN foram elaborados pelo MEC em colaboração com educadores, especialistas em currículo e outras entidades ligadas à educação, a BNCC seguiu um caminho diferente. De acordo com Leite e Meirelles (2021), ela foi desenvolvida com a participação de diversos setores externos ao campo educacional. Essa característica sugere que sua implementação não prioriza a resolução dos problemas históricos da educação, a melhoria da qualidade do

ensino, o bem-estar coletivo ou as questões sociais, levantando questionamentos sobre seus reais objetivos e impactos.

Para compreender melhor os documentos curriculares PCN e BNCC, Leite e Meirelles (2021), indicam que embora os PCN apresentassem vieses reducionistas, essencialistas e reprodutivos, também incluíam abordagens críticas e perspectivas pós-estruturalistas. Essas abordagens visavam à promoção da igualdade e à valorização da diversidade dos indivíduos, demonstrando um esforço para tratar questões de gênero e sexualidade de forma mais inclusiva.

Por outro lado, em relação à BNCC, Leite e Meirelles (2021) constataram que ela representa um retrocesso significativo, pois não apenas falha em avançar nas discussões sobre gênero e sexualidade, mas também configura um ataque direto às políticas públicas curriculares, pedagógicas, educacionais e inclusivas. Com isso, compreende-se que a BNCC finda priorizando uma visão mais conservadora e menos envolvida com as demandas sociais contemporâneas, especialmente no que diz respeito à diversidade e à inclusão.

Nesse sentido, a BNCC afasta-se de uma educação comprometida com a cidadania e com valores humanos fundamentais. Em vez disso, acaba sendo atrelada às propostas de formação de indivíduos inflexíveis, mecanizados, indiferentes a questões de cunho social no tocante à gênero e sexualidade (Branco et al., 2018. Compiani, 2018; Monteiro; Ribeiro, 2020)

CAPÍTULO III: DELINEAMENTO METODOLÓGICO

No presente capítulo, são apresentados os aspectos referentes à trajetória da pesquisa, ou seja, o delineamento metodológico adotado para desenvolver o presente estudo. Caracteriza-se a abordagem da pesquisa, justificam-se as escolhas dos participantes e dos instrumentos de coleta de dados, e, por fim, apresenta-se o produto educacional.

3.1 Caracterização da abordagem e dos tipos de pesquisa desenvolvidos

A priori, destacamos que essa pesquisa se caracteriza por ter uma abordagem prioritariamente qualitativa, pois é pautada nas ciências sociais e humanas. Sobre a abordagem qualitativa Minayo (1995) comenta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 1995, p. 21-22)

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade social a partir das relações, representações e intencionalidades humanas. O ser humano, nesse contexto, não apenas age, mas também reflete sobre suas ações e as interpreta dentro de uma realidade vivida e compartilhada com outros indivíduos. Assim, a abordagem qualitativa se mostra adequada para investigar fenômenos complexos e subjetivos.

Além disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica para responder a seguinte questão: Quais os elementos teóricos e históricos caracterizam a compreensão da Sexualidade humana apresentada por docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental?

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica consiste na leitura, análise e interpretação de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros documentos que contribuem para a construção do referencial teórico e histórico sobre o tema investigado. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Assim, podemos compreender que a pesquisa bibliográfica é um método sistemático de investigação que se baseia em fontes secundárias, permitindo ao pesquisador dialogar com as produções acadêmicas já existentes, o que possibilita a construção de um embasamento teórico sólido.

No que diz respeito à pesquisa documental, Gil (2002, p. 62-63) destaca que essa metodologia possui uma “fonte rica e estável de dados”. Além disso, apresenta alguns benefícios, entende eles estão: a viabilidade econômica, já que não demanda grandes investimentos, a dispensa de interação direta com os participantes da pesquisa e a possibilidade de uma análise detalhada dos documentos.

O autor ressalta que a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, mas diferencia-se pela natureza das fontes utilizadas. Enquanto na bibliográfica trabalha-se com materiais já analisados e publicados, na documental, os documentos são fontes primárias, que podem não ter sido submetidos a um tratamento analítico prévio ou que permitem uma reinterpretação conforme os objetivos do estudo.

Pádua (1997) explica que:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (Pádua, 1997, p. 62).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica e documental complementa-se como metodologias essenciais para este estudo, fornecendo subsídios teóricos e históricos. Nesse viés, a pesquisa bibliográfica permitiu analisar artigos publicados no ENPEC, enquanto a pesquisa documental possibilitou analisar os documentos oficiais, como os PCN e a BNCC.

Por fim, a pesquisa empírica foi conduzida para complementar essas abordagens, permitindo a identificação das percepções dos docentes sobre a abordagem da educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental e para

compreender como se caracteriza a abordagem pedagógica da educação sexual, em salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse tocante cabe salientar que a pesquisa empírica se caracteriza por ser uma abordagem que parte de um problema de investigação, hipóteses e objetivos claramente definidos, fundamentando-se na observação direta e na experimentação. Nessa metodologia, o pesquisador interage diretamente com os fenômenos estudados, sem a mediação de terceiros, buscando compreender e explicar as variáveis relacionadas ao seu objeto de estudo de forma controlada e sistemática. Entre os métodos mais utilizados estão questionários, entrevistas, estudos de caso e observações, que permitem a coleta de dados tanto quantitativos quanto qualitativos (Adeodato, 1999).

Fragale Filho e Noronha (2012, p. 99) complementam essa definição, destacando que a pesquisa empírica é construída a partir da observação da realidade, ou seja, ela se baseia em dados coletados diretamente do mundo, que podem ser analisados sob perspectivas quantitativas ou qualitativas, dependendo dos objetivos da investigação.

Como síntese metodológica, a **Figura 02** apresenta esquematicamente o percurso investigativo adotado neste estudo.

Figura 02: Percurso metodológico da Pesquisa



Fonte: Autores, 2026.

3.2 Participantes de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e o Produto Educacional

A pesquisa empírica foi realizada com docentes¹ que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na escola Álvaro Vieira da Rocha. A escolha dessa instituição deve-se ao fato de a pesquisadora ter participado de projetos desenvolvidos no local. Essa experiência prévia contribuiu para o estabelecimento de vínculos com os docentes, o que pode facilitar o processo de coleta de dados, uma vez que a familiaridade com o ambiente e com os participantes tende a promover maior abertura e colaboração durante a pesquisa.

Destaca-se ainda que a Escola Álvaro Vieira da Rocha, está localizada na Rua do Estudante, Bairro Geraldo Fleming, em Rio Branco, Acre e é uma escola de Ensino Fundamental I que atua nos turnos matutino e vespertino, atendendo, respectivamente, aproximadamente 145 e 185 alunos.

A escola apresenta a seguinte infraestrutura:

- 1 Laboratório de informática
- 1 Sala de multimeios/biblioteca
- 1 Sala da coordenação pedagógica
- 1 Sala da coordenação administrativa
- 7 Salas de aula
- 1 Sala de AEE
- 1 Sala da secretária
- 1 Sala do diretor
- 1 Refeitório
- 1 Sala de reforço

No que se refere ao corpo docente, a escola conta com um total de 14 professoras, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino, sendo que 2

¹ Destaca-se que os docentes que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 04)

delas atuam em ambos os períodos. Desse quadro, 10 professoras participaram da presente pesquisa, contribuindo com seus conhecimentos e experiências para o estudo.

Dando continuidade à apresentação do delineamento metodológico cabe destacar que a coleta de dados se organiza em três etapas, sendo elas:

- **1ª etapa: pré-teste** para compreender as percepções e os conhecimentos dos docentes sobre a educação sexual e suas práticas pedagógicas em relação ao tema. (Apêndice 01)
- **2ª etapa:** Realização de uma **proposta de ensino lúdica e dialógica** com os docentes, no âmbito de uma oficina pedagógica a ser incluída na programação do programa de formação continuada de professores já desenvolvido na escola. Nela pretendemos discutir e refletir sobre a abordagem da educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental de forma que possa emergir elementos necessários para construção do nosso Produto Educacional.
- **3ª etapa: pós-teste** para verificar possíveis mudanças nas percepções e nos conhecimentos dos docentes sobre a educação sexual e suas práticas pedagógicas em relação ao tema. (Apêndice 02)

Ressaltamos que o pré-teste foi organizado em duas partes, tal como apresentado abaixo:

- **Parte 1:** questões apresentadas para identificar o perfil dos participantes da pesquisa, tais como: idade, gênero, formação, religião, tempo de atuação em sala de aula.
- **Parte 2:** questões que visavam responder nossa questão de estudo e seus desdobramentos, sendo eles: (a) Quais os elementos teóricos e históricos caracterizam a compreensão da Sexualidade Humana apresentada por docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental? (b) Quais as percepções dos docentes sobre a abordagem da educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental? (c) Como se caracteriza a abordagem pedagógica da

educação sexual, em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental? (d) Em que medida a abordagem pedagógica da educação sexual, se aproxime e/ou se afasta, da perspectiva transversal definida curricularmente desde 1997 quando da implementação dos PCN, bem como devido a exclusão do tema na BNCC e os movimentos de aproximação e/ou afastamento em decorrência da atividade formativa desenvolvida?

O pós-teste, por sua vez, apresentou somente a Parte 2. Os dados coletados foram sistematizados com o IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), um *software* gratuito desenvolvido sob a lógica de código aberto, licenciado por GNU GPL (v2), conforme descrito por Justo e Camargo (2013). Este *software* é fundamentado no ambiente estatístico do R e na linguagem Python, sendo desenvolvido em língua francesa por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012).

Além disso, segundo Marchand e Ratinaud (2012), o IRaMuTeQ possibilita a estruturação de dados textuais de diversas maneiras, desde abordagens mais simples, como a lexicografia básica (cálculo da frequência de palavras), até análises mais complexas, como classificação hierárquica descendente e análises de similitude.

No contexto específico de nossa pesquisa, foi realizada a sistematização por meio da organização de grafos de similitude e nuvem de palavras, a primeira, possibilita identificar as coerências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras. Enquanto a segunda, nuvem de palavras, traz o agrupamento e a organização das palavras graficamente em função da sua frequência. (Camargo e Justo, 2013)

Por fim, cabe salientar que a oficina pedagógica é compreendida, neste estudo, como uma proposta de ensino de caráter lúdico e dialógico, passível de integração aos processos de formação continuada de docentes. Com base nessa premissa, o produto educacional foi construído para a oficina e a partir dela, tendo em vista a validação das atividades propostas.

A oficina foi estruturada a partir de um percurso formativo composto por um conjunto de atividades de caráter lúdico, dialógico e interdisciplinar,

organizadas em temáticas como corpo, autocuidado, diversidade, limites e prevenção à violência.

Entre as propostas, destacam-se atividades como “Meu corpo, meu jeito”, voltada ao reconhecimento do próprio corpo; “Autorretrato de cores misturadas”, que aborda a diversidade; e o “Semáforo do corpo”, que trabalha limites e respeito ao próprio corpo. A oficina configurou-se como um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva de conhecimentos, com potencial para contribuir para a ressignificação das percepções e práticas docentes em relação à temática.

3.3 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa

Uma vez realizada a primeira etapa da coleta de dados, esta seção é dedicada a apresentar os elementos que caracterizam o perfil dos participantes da pesquisa. Dessa forma, apresentamos o perfil do grupo estudado, nos seguintes termos: idade, gênero, religião, formação e tempo de atuação em sala de aula. Tais elementos são de suma importância para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Partindo desse pressuposto, destacamos que os participantes da pesquisa totalizaram 10 docentes, sendo nove que se declararam do gênero feminino (90%) e um do gênero masculino (10%). Tal dado se coaduna com aquele encontrado em cenário nacional, posto que, de acordo com o censo escolar (2023) no ensino fundamental, anos iniciais, atuam 769.366 docentes. Desses, 87,7% são do gênero feminino e 12,3% do gênero masculino. No que se refere à prática religiosa, podemos observar que a maioria dos participantes, totalizando seis (60%), declararam-se católicos. Dois participantes (20%) identificaram-se como Cristãos, um (10%) como evangélico e um (10%) afirmou não seguir nenhuma religião.

Quanto à formação, a maioria dos docentes, nove no total (90%), é formada em Pedagogia, enquanto um (10%) possui formação de Especialista. O tempo de atuação em sala de aula variou significativamente, indo de 8 a 35 anos, o que demonstra uma amostra composta por profissionais com ampla experiência docente.

Tabela 1 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa, segundo as variáveis: sexo, idade, prática religiosa, formação e tempo de atuação em sala de aula

Identidade	Gênero	Idade	Religião	Formação	Tempo de atuação em sala de aula
N01	F	48	CATÓLICA	ESPECIALISTA	20 ANOS
N02	F	53	CATÓLICA	PEDAGOGIA	35 ANOS
N03	F	45	CRISTÃ	PEDAGOGIA	8 ANOS
N04	F	61	CATÓLICA	PEDAGOGIA	20 ANOS
N05	M	54	CATÓLICO	PEDAGOGIA	23 ANOS
N06	F	32	EVANGÉLICA	PEDAGOGIA	10 ANOS
N07	F	48	CATÓLICA	PEDAGOGIA	25 ANOS
N08	F	44	NENHUMA	PEDAGOGIA	15 ANOS
N09	F	39	CRISTÃ	PEDAGOGIA	18 ANOS
N10	F	40	CATÓLICA	PEDAGOGIA	17 ANOS

Fonte: Autoras, 2026.

A partir da análise dos dados, infere-se que a predominância de participantes licenciados em Pedagogia reflete a composição típica do corpo docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento no qual a atuação do pedagogo é majoritária. Tal afirmação encontra amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 64 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a formação de profissionais para a docência na educação básica, entre outras funções, “será feita em cursos de graduação em pedagogia”. Este artigo, complementado pelo Art. 62, que define a formação em nível superior como requisito para o magistério nos anos iniciais, consolida a graduação em Pedagogia como a formação principal.

Além disso, a predominância de mulheres (90%) não é uma surpresa, mas finda reforçando um traço histórico e estrutural da docência, sobretudo nos anos iniciais. De acordo com Gomes (2022) essa configuração decorreu de um processo social que associou a função de educar a habilidades e características historicamente atribuídas à natureza feminina. Segundo a autora:

Apesar de teoricamente servir como espaço de acolhimento, as instituições escolares são um dos mais influentes responsáveis pelo mantimento da segregação de gênero e a preservação dos costumes e crenças sexistas e patriarcais. (Gomes, 2022, p.1)

Nesse sentido, a escola, que tem a missão e o potencial de ensinar a sociedade a ser mais justa e igualitária, acaba fazendo o contrário. Visto que, ela finda deixando viva a mesma desigualdade de gênero (sexista e patriarcal) que existe fora de seus muros. Dessa forma, Gomes (2022) pontua que, embora a feminização seja uma marca consolidada da profissão, a prática docente permanece frequentemente regida por questões de gênero e pela estereotipagem dos sexos.

Em se tratando da média de idade dos participantes tem-se o seguinte: 47,4 anos, com uma ampla variação no tempo de atuação que se estende de 8 a 35 anos que, mesmo assim, indica que os participantes possuem experiência de sala de aula. Logo, pode-se inferir que suas respostas se pautam nas suas experiências profissionais. Outro fato importante, é que a variação etária permite observar as perspectivas de diferentes gerações de professores, uma vez que, coexistem, atuando no mesmo ambiente, docentes que vivenciaram a implementação dos PCN e outros que ingressaram já no contexto marcado pela BNCC. Essa diversidade de experiências é muito relevante para a pesquisa, principalmente, pela temática ser Sexualidade e por ela se apresentar com abordagem transversal quando da implementação do primeiro documento curricular (PCN) e ter desaparecido quando da implementação do segundo documento (BNCC).

No tocante a prática religiosa, é fulcral compreender o perfil religioso dos participantes, majoritariamente católicos. Este dado revela-se particularmente significativo no contexto específico do Acre, posto que, de acordo com o Censo Demográfico (2022) o estado possui a maior proporção de evangélicos do país, os quais representam 44,38% da população com dez anos ou mais de idade, ou seja, o equivalente a 303.599 pessoas (IBGE, 2022).

A predominância de docentes católicos na amostra, portanto, não reflete o panorama religioso majoritário local, mas ganha relevância ao considerarmos o peso histórico do catolicismo na estruturação da educação e da moral sexual no Brasil. Este legado é fundamental para a análise, pois, conforme apontam Figueiró (2010) e Foucault (2018), foi sob a forte influência da Igreja Católica, aliada ao discurso médico a partir do século XVIII, que se construíram no Ocidente os paradigmas que normatizaram os corpos e os prazeres.

Confinando a sexualidade à esfera reprodutiva e legitimando-a exclusivamente no interior do casamento heteromonogâmico.

CAPÍTULO IV: Sexualidade Humana e sua abordagem pedagógica: alguns resultados da pesquisa

No presente capítulo, são apresentadas as percepções dos docentes sobre a sexualidade humana e a educação sexual e sobre as abordagens pedagógicas que utilizam para trabalhar o tema nos anos iniciais. A partir da análise dos dados coletados, destacam-se os movimentos de aproximação e afastamento de suas práticas em relação ao princípio da transversalidade. Por fim, mas não menos importante, apresentamos de forma detalhada nosso produto educacional que foi desenvolvido no âmbito da pesquisa e que consiste em uma abordagem da temática, desenvolvida no âmbito de uma oficina pedagógica, baseada em uma proposta de ensino lúdica e dialógica.

4.1 Percepções dos docentes sobre sexualidade humana e educação sexual

Para responder à nossa questão de estudo, realizamos a análise das respostas das questões descritivas, considerando o pré-teste aplicado antes da realização da oficina que foi planejada para desenvolver uma proposta de ensino lúdica e dialógica sobre o tema.

Dito isso, iniciamos atribuindo um olhar cuidadoso às respostas recebidas às primeiras questões do instrumento para compreender as percepções dos docentes sobre a sexualidade humana e a educação sexual. Dessa forma, indicamos a primeira questão *“Na sua opinião, o que significa Sexualidade Humana na escola? O que você aprendeu (em cursos ou no dia a dia com alunos) que te ajudou a pensar sobre isso?”*. A sistematização inicial das respostas obtidas para a questão está nas **Figuras 03 e 04**, sendo possível, de sua análise, perceber que as palavras mais recorrentes são: **incluir, formação, como, sexualidade, respeito, abordar e aluno.**

Tem-se nesse caso que as palavras: incluir, respeito e aluno sugerem que a sexualidade a partir de uma perspectiva de acolhimento, de respeito à individualidade e identidade do educando. As palavras formação e abordar, por sua vez, indicam que a formação para abordar o tema, em sala de aula, é percebida como central, revelando uma preocupação com a prática pedagógica e a adequada em sala de aula. Em síntese, os participantes indicam uma lacuna formativa e uma prática que se sustenta na observação e na reflexão experiencial.

Ratificam nossa percepção as respostas obtidas nos instrumentos dos participantes 03, 04 e 10, quando expõem as seguintes concepções: (N_003) *“É importante em diversos aspectos para o desenvolvimento saudável e integral dos alunos. não tive formação sobre o esse tema, mas busco estudar, sendo necessário formações com os professores sobre o tema abordado.”*

(N_004) *“Processo educacional que aborda aspectos relacionados a sexualidade, incluindo desenvolvimento, identidade de gênero, orientação sexual, relacionamentos e saúde sexual, promovendo a conscientização, o respeito e a autonomia dos alunos.”*

(N_010) *“A sexualidade humana na escola está relacionada ao entendimento do corpo, dos afetos, das emoções, do respeito ao próximo e à formação da identidade desde a infância. [...] a sexualidade vai além do ato sexual, ela deve ser vista como um componente essencial do desenvolvimento integral da criança.”*

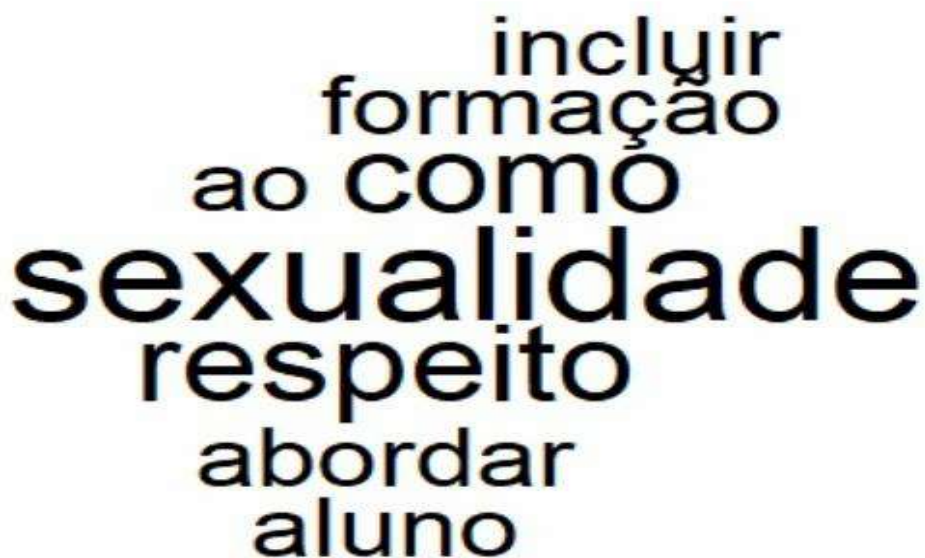
Podemos perceber, a partir da análise dos dados, que a compreensão da sexualidade na escola se constitui a partir de uma formação integral e respeito à identidade do educando. Além disso, observamos uma concepção que transcende a visão biologizante, integrando afetos, emoções, identidade de gênero e orientação sexual como componentes essenciais do desenvolvimento.

Essa compreensão demonstra uma aproximação com as diretrizes propostas pelo PCN, que há décadas defende uma visão ampla, afirmando que “a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural [...] A proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas” (Brasil, 1997, p. 295). A percepção dos docentes, portanto, encontra-

se alinhada à concepção do documento oficial de que a sexualidade é uma construção que se manifesta de forma singular em cada sujeito, indissociavelmente ligada a valores, afetos e ao contexto sociocultural

Por outro lado, as respostas demonstram a necessidade de formação continuada para que docentes possam construir um saber prático e reflexivo, por meio da observação dos alunos e na busca autônoma por conhecimento.

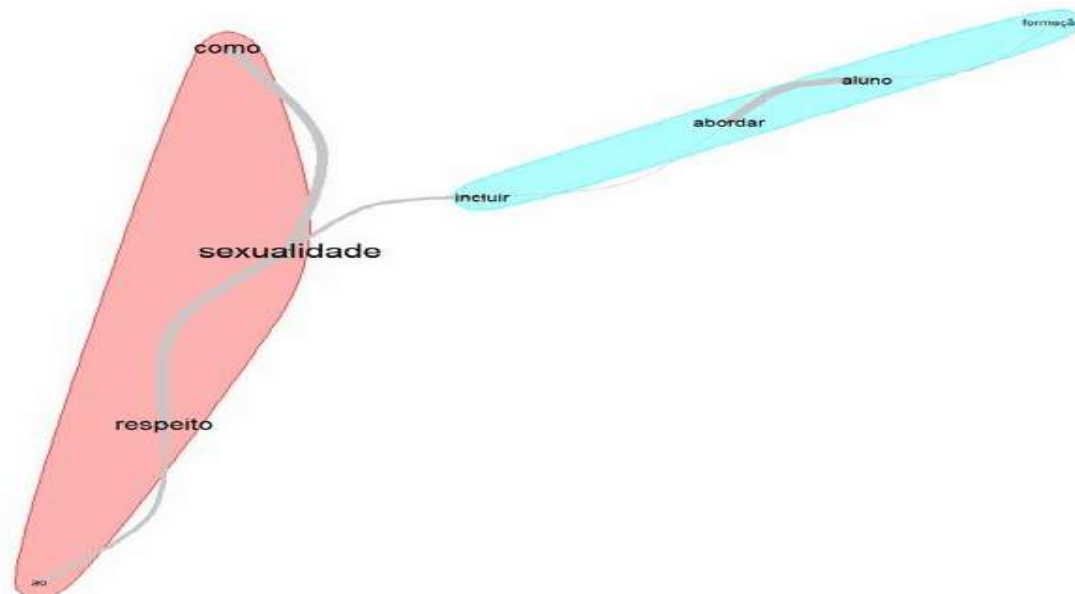
Figura 03: Sexualidade Humana



Fonte: Autoras, 2026.

No grafo de similitude, observa-se a Sexualidade como o centro das respostas e que diante dos dois blocos. O bloco **Respeito**, associa a sexualidade primordialmente à esfera dos valores, pautando-se na questão do respeito seja o respeito ao corpo, ao outro ou às vontades e individualidades dos alunos. E no bloco **Abordar**, a Sexualidade é tratada a partir de uma perspectiva metodológica e prática, refletindo sobre como realizar a abordagem da temática com os alunos.

Figura 04: Sexualidade Humana



Fonte: Autoras, 2026.

Prosseguindo com a análise, a questão 02 “Qual a sua visão sobre a abordagem da Educação Sexual nos anos iniciais?” gerou a nuvem de palavras e o grafo de similitude das **Figuras 05 e 06**. Da análise percebemos, na **Figura 05**, que as palavras mais recorrentes são: **próprio corpo, respeito, precisar e criança**. Tem-se, nesse caso, que próprio corpo, criança e precisar sugerem que a educação sexual é compreendida pelos docentes principalmente atrelada a uma perspectiva de proteção e desenvolvimento, centrada no conhecimento corporal da criança como uma necessidade fundamental para a promoção de sua segurança e autonomia.

Já a palavra respeito, por sua vez, a nosso ver, indica que a abordagem é compreendida como um componente essencial para a formação ética, visando ao convívio social saudável e ao acolhimento das individualidades. Nesse sentido, a educação sexual é associada à prevenção (especialmente de abusos) e à construção de valores.

Corroboram com as nossas compreensões as respostas dos participantes 03, 08 e 10, que explicitam as seguintes visões: (N_003) “A educação sexual adequada ajuda prevenir abusos, faz a criança conhecer o próprio corpo e limites, bem como as mudanças que estão acontecendo, promovendo relacionamentos saudáveis. diante da situação que o papel da escola pode desmistificar tabus e preconceitos em relação a sexualidade.” (N_008) “Essa abordagem precisa ser feita sim a criança precisa saber a respeito de seu próprio corpo, bem como o respeito ao se relacionar com os

colegas.” (N_010) “A educação sexual é fundamental nos primeiros anos de vida e deve ser considerada um componente da formação cidadã. nesta fase, o foco deve estar no entendimento do próprio corpo, nas emoções, no respeito ao espaço alheio e na autonomia. não é uma questão de erotizar a infância, mas de ensinar sobre respeito, escuta e convivência.”

Podemos compreender, que a visão dos docentes sobre a educação sexual está ligada a concepção de proteção, que enfatiza o conhecimento do próprio corpo como ferramenta para prevenir abusos e estabelecer limites, configurando-a como uma necessidade. Além disso, está intrinsecamente ligado ao respeito (respeito ao próprio corpo, ao espaço alheio e nas relações com os colegas). Dessa forma, os docentes enfatizam que o objetivo é a formação, e não a erotização, posicionando a educação sexual como um pilar importante para a autonomia e a cidadania. Embora ainda permeada por um tom de cautela e a necessidade de desmistificação de tabus.

Apesar do consenso majoritário em torno de uma abordagem protetiva e formativa, a análise detectou uma contraposição nas respostas. Esta divergência é apresentada pela visão do participante N_009, que considera o assunto invasivo e prefere uma abordagem superficial ou o seu evitamento, destacando assim os desafios práticos e culturais que persistem na assimilação do tema no cotidiano escolar.

Figura 05: Educação sexual

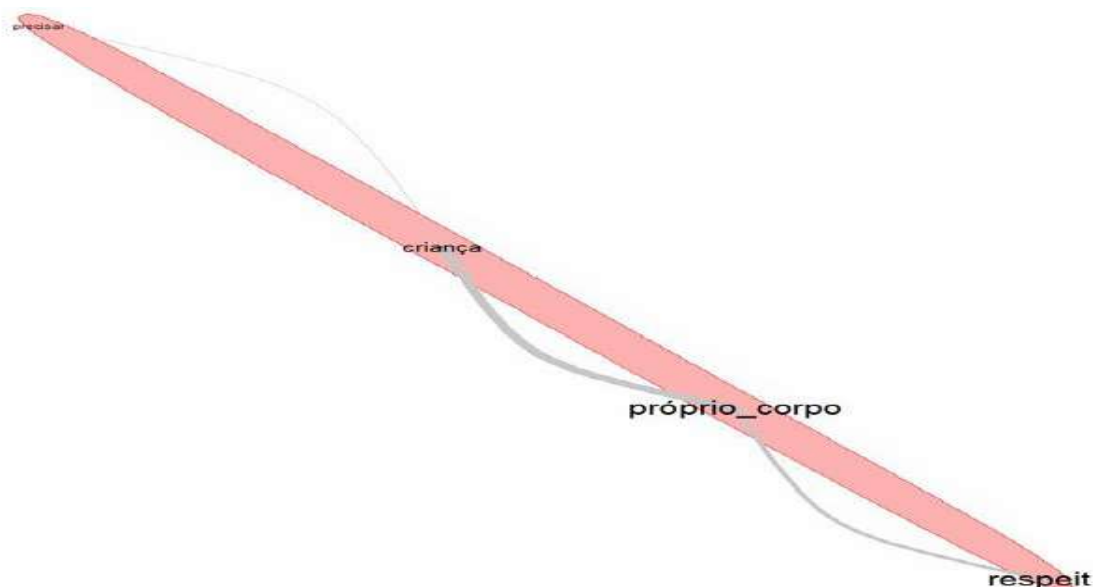
próprio corpo
respeito
precisar
criança

Fonte: Autoras, 2026.

No grafo de similitude, **Figura 06**, nota-se apenas um bloco central de palavras acerca da compreensão sobre a abordagem da Educação Sexual nos anos iniciais. Ele se articula com quatro conceitos principais: **criança, precisar, próprio corpo e respeito**. Nesse sentido, a criança configura-se como o núcleo da abordagem, evidenciando uma perspectiva que prioriza seu desenvolvimento integral e suas necessidades específicas.

Os termos próprio corpo e respeito aparecem intimamente relacionados, sugerindo que a Educação Sexual é entendida como um processo formativo que combina o conhecimento corporal e a valorização do respeito tanto em relação a si mesmo quanto ao outro. Já o conceito precisar, indica a percepção dos docentes de que eles precisam de uma abordagem da sexualidade que faça os alunos terem o conhecimento sobre o próprio corpo, o respeito e dentre outros.

Figura 06: Educação sexual



Fonte: Autoras, 2026.

Ademais, em relação à questão “*Você já vivenciou ou presenciou alguma situação semelhante envolvendo questões de sexualidade infantil e limites corporais em sala de aula? Se sim, descreva a situação*”, tem-se da análise que as palavras mais recorrentes, de acordo com a **Figura 07**, foram: **Cuidado, orientação, trabalhar, dormir, sala de aula, conflito, séries iniciais, entender, remeter, bastante, cautela, demonstrar, questões sexuais, gesto, opção, aluno, momento, vista, apenas, relato, questão,**

experiências não ocorreram ou não foram percebidas em seu contexto profissional. Conforme nos alerta Louro (1999), a escola é um aparato produtor e reprodutor de normas, operando sob uma forte lógica heteronormativa. Sob essa perspectiva, a “não percepção” não significa a ausência do fenômeno, mas sim a naturalização de uma estrutura que invisibiliza tudo o que foge à norma heterossexual e aos papéis de gênero binários. Ou seja, quando a norma não é desafiada, a questão permanece oculta.

Entre os docentes que vivenciam tais situações, identifica-se um desconforto generalizado e uma dificuldade em tratá-las, frequentemente atribuídas à esfera familiar e à suposta “delicadeza” inerente ao tema. Esta reação encontra fundamentação na análise de Figueiró (2006), que salienta que “a atuação como educador sexual não é tão simples como possa parecer, e que não basta ter recebido uma “preparação” prévia” (Figueiró, 2006, p.27).

A autora aponta que, “quando o educador tenta dar início a uma prática, vários fatores dificultadores entram em jogo - ao que parece, a maioria deles de caráter emocional, mesmo quando a dificuldade parece ser apenas técnica, relacionada à escolha de estratégias de ensino” (Figueiró, 2006, p.27-28). Ou seja, o desconforto emocional e a descrença na competência técnica estão intrinsecamente ligados, alimentando-se mutuamente e paralisando a ação pedagógica.

Diante desse cenário, a ação pedagógica tende a se esvaziar, sendo substituída por um movimento de terceirização. As reações dos docentes, conforme observado, findam se limitando ao encaminhamento do ocorrido para a família e para a direção da escola. Esta prática evidencia uma profunda mazela em estratégias pedagógicas específicas para a mediação em sala de aula, onde o professor, em vez de atuar como mediador, transforma-se em um mero repassador do “problema”.

Esta postura representa um distanciamento significativo do que se espera teoricamente. Os PCNs orientam que a educação sexual deve ser um “processo de intervenção pedagógica planejado e sistemático” (Brasil, 1997, p. 285), integrado de forma transversal ao projeto educativo, e não se restringindo a intervenções pontuais ou a encaminhamentos externos. A prática observada, portanto, configura uma ruptura com este princípio.

A raiz desse abismo entre a teoria e a prática parece residir, fundamentalmente, na formação docente. Figueiró (2014) avança nessa reflexão ao utilizar a expressão “acordar o educador”, argumentando que, na formação continuada, “não basta repassar apenas as informações técnicas de como ensinar, mas é preciso despertar o educador que existe dentro de cada um, pois isso garantirá comprometimento e paixão, além da competência técnica”. É crucial que o professor consiga “reconhecer, perceber e sentir que o trabalho de educar sexualmente também é da escola”, pois, do contrário, todo o empenho em prepará-lo “cai por terra” (Figueiró, 2014, p. 136).

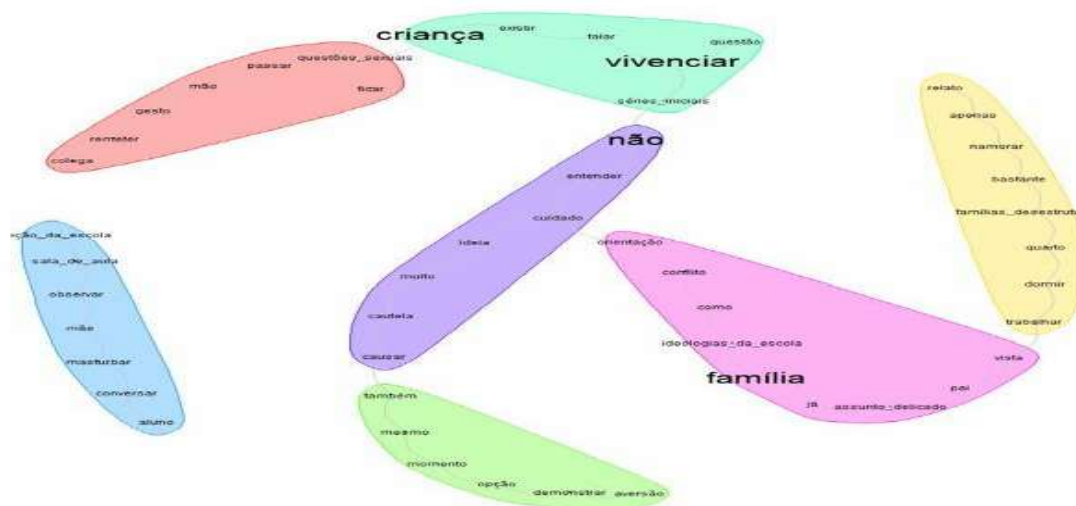
A solução, segundo Figueiró (2014), está em um processo que se faça no “domínio da mudança constante”, incentivando os professores a descobrirem e reconhecerem por si próprios a importância da temática “durante as dinâmicas, discussões e leituras” (Figueiró, 2014). Esse fazer pedagógico, como ressalta a autora, “é um tipo de fazer que se constitui como domínio da práxis, porque é histórico, incompleto e mutável” (Figueiró, 2014, p. 102), demandando uma formação que seja ela mesma uma práxis – reflexiva, crítica e constantemente atualizada.

Nesse sentido, a percepção (ou não) das situações, o desconforto emocional e a subsequente terceirização do problema não são falhas isoladas, mas sintomas de uma estrutura educacional que, imersa na heteronormatividade (Louro, 1999), falha em “acordar o educador” (Figueiró, 2014) para a sua responsabilidade pedagógica.

A superação desse quadro exige mais do que manuais de orientação; exige uma formação que, como propõe Figueiró (2014), aborde as dimensões técnica, emocional e política, instrumentalizando o professor para transitar do papel de repassador de problemas para o de mediador ativo e reflexivo das complexidades inerentes à sexualidade humana, alinhando-se, finalmente, aos princípios da transversalidade e da intervenção pedagógica propositiva.

No grafo de similitude, **Figura 08**, gerado a partir das respostas dos docentes sobre situações envolvendo sexualidade infantil e limites corporais em sala de aula, identifica-se como os educadores percebem, interpretam e agem a estas manifestações.

Figura 08: Sexualidade infantil



Fonte: Autoras, 2026.

Dessa forma, tem-se, na **Figura 08**, as palavras agrupadas representam as correlações existentes nas falas dos participantes. Assim, em torno da palavra **família** tem-se um conjunto de elementos que evidenciam o entendimento de que a temática precisa ser problematizada e que a família é uma esfera delicada, pois existe a preocupação com uma possível abordagem ideológica por parte da escola. Paralelamente, tem-se a relação com o termo **apenas**, que revela uma tendência a psicologizar e contextualizar socialmente os comportamentos, associando-os frequentemente a dinâmicas familiares percebidas como desestruturadas ou a contextos domésticos.

Além disso, **família** também se relaciona com o **não**, que pode sinalizar uma abordagem cautelosa em relação ao tema. Justifica-se essa precaução pelo risco de conflitos caso a família não compreenda ou não aceite o conteúdo abordado. Ainda em relação ao termo **não**, nota-se que ele se conecta com a palavra **opção**, no qual os próprios educadores admitem, em certos momentos, demonstrar aversão, revelando a tensão entre o discurso teórico de aceitação e as reações emocionais vivenciadas na prática. Além disso, **não** se relaciona com a **criança**, uma vez que, enquanto o primeiro ressalta a necessidade de cautela, o segundo reconhece a sexualidade como parte real do desenvolvimento infantil. Nele, os educadores admitem a existência de manifestações sexuais e a importância de abordar o tema já nas séries iniciais.

Criança tem relação com **questões sexuais**, o que justifica, a nosso ver, quando o primeiro reconhece a sexualidade na infância e o segundo

aborda situações que envolvem interações entre colegas marcadas por gestos, toques e demonstrações de curiosidade com conotação sexual, como crianças que “passam a mão” ou exploram os corpos uns dos outros. Por fim, a **sala de aula** não estabelece relação direta com os demais elementos do grafo, indicando paralelamente que é um espaço de observação e conversa.

A análise da questão 4 “*Como você lidou (ou lidaria) com esse tipo de situação, buscando orientar as crianças de forma adequada e respeitosa, sem reprimir sua curiosidade natural, mas ensinando sobre consentimento e autonomia corporal?*” nos permite perceber que as palavras mais recorrentes, **Figura 09**, são: **procurar, corpo, criança e orientar**.

A recorrência dos termos procurar e orientar demonstram que os professores possuem/possuiriam uma postura ativa e mediadora, enquanto corpo e criança confirmam que a intervenção é voltada para o conhecimento corporal como ferramenta de proteção e o respeito ao desenvolvimento infantil.

Ratificam essa percepção as respostas dos participantes N_002, N_003 e N_010, que detalham as seguintes estratégias: (N_002) “*sempre procuro orientar e trabalhar de forma natural as partes do corpo deles com muita naturalidade [...] dar muito exemplo através das fases da vida*” (N_003) “*procuraria abordar de forma lúdica e respeitosa [...] promovendo uma conscientização sobre seu próprio corpo, seus limites e o respeito ao corpo do outro*” (N_010) “*busco me comunicar com as crianças de maneira divertida e compreensível, usando livros infantis, contos e atividades lúdicas que tratam do respeito ao corpo e às emoções*”

Nesse sentido, as estratégias dos docentes se organizam em uma abordagem pedagógica positiva, que utiliza linguagem adequada, recursos lúdicos e rodas de conversa para tratar do tema com naturalidade. E utilizam de um ensino explícito sobre autonomia corporal, com ênfase no conceito de consentimento através de frases como “pedir permissão”, “ninguém pode tocar sem permissão” e “direito de dizer não” (N_005, N_006, N_010).

Contudo, identificamos que enquanto a maioria propõe uma abordagem aberta e baseada em diálogo, alguns participantes manifestaram uma postura mais restritiva, enfatizando que “criança não pode conversar com qualquer pessoa sobre o assunto” e que dúvidas “devem ser tiradas com os pais principalmente” (N_007). Esta fala demonstra não apenas diferentes

compreensões sobre o papel da escola e da família, mas, à luz do referencial teórico que sustenta esta pesquisa, configura um claro afastamento dos princípios da educação sexual defendidos neste trabalho.

Essa visão restritiva se opõe à compreensão de Foucault (2014) da sexualidade como um “dispositivo” histórico, ao tentar confiná-la ao espaço privado e familiar em vez de reconhecê-la como uma construção social passível de discussão na esfera pública escolar. Ignora, ainda, as contribuições de Louro (1997), para quem a sexualidade é intrinsecamente ligada à educação, e de Nunes (2005), que a entende como uma dimensão dinâmica e processual do ser humano. Ao transferir a questão exclusivamente para a família, nega-se o potencial formativo e de discussão de valores, normas e sentimentos que Figueiró (2009) atribui à educação sexual.

Com base nessa perspectiva teórica utilizada no presente trabalho, é que essa pesquisa defende que a Educação Sexual nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser abordada por meio de uma proposta pedagógica lúdica e dialógica, de forma transversal e contínua, superando abordagens meramente biológicas e repressivas.

Tendo em vista que, a sexualidade é uma dimensão integral do desenvolvimento humano que vai além da genitalidade e reprodução. Dessa forma, a escola tem papel fundamental na educação sexual, não podendo transferir essa responsabilidade exclusivamente para a família. Sendo necessário durante o processo superar tabus e preconceitos que ainda persistem na prática docente. Ou seja, a abordagem da Educação sexual deve ser emancipatória, promovendo autonomia, respeito à diversidade e formação crítica.

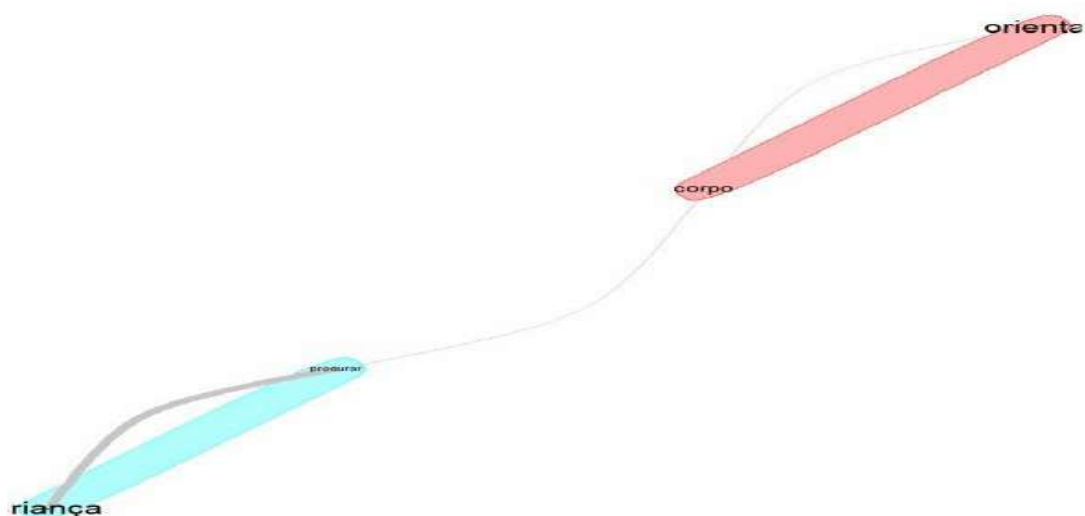
Figura 09: Abordagem da Sexualidade infantil

procurar corpo
criança
orientar

Fonte: Autoras, 2026.

No grafo de similitude, **Figura 10**, observa-se uma organização em dois eixos conceituais que dialogam entre si. Um traz como elemento central a palavra **criança** e a relação dele com o termo procurar que revela uma postura ativa do educador, que procura estratégias e abordagens adequadas para mediar o tema com os alunos. Já, no outro, o centro está na palavra **orientar** e na conexão entre corpo e orientar, o que demonstra que a orientação sobre sexualidade está vinculada à educação corporal. Essa relação acaba sugerindo que os professores compreendem seu papel como orientadores na construção do conhecimento sobre o corpo, seus limites e suas possibilidades de expressão.

Figura 10: Abordagem da Sexualidade infantil



Fonte: Autoras, 2026

Para complementar a análise seguimos para a questão 05 que solicitava aos participantes que apontassem: *“Quais são os principais desafios e potencialidades que você identifica ao abordar Educação Sexual nos anos iniciais? Como costuma lidar com possíveis resistências da comunidade escolar ou familiares?”*. Da análise das respostas percebemos que as palavras mais recorrentes, **Figura 11**, são: **trabalhar, desafio, família, muito, falta, tema, professor**.

A recorrência desses termos revela um cenário complexo. As palavras desafio, família e falta apontam para os principais obstáculos percebidos, enquanto trabalhar e professor indicam o *locus* de ação para superá-los. A palavra tema, por sua vez, demonstra a centralidade do assunto como um tópico a ser trabalhado.

Essa percepção é corroborada pelas respostas dos participantes N_001, N_004 e N_010, que detalham os entraves que assolam a temática: (N_001) *“são muitos o desafio, entre esse o principal é que alguns responsáveis não entendem o sentido do trabalho realizado que se baseia em orientações de cuidado e prevenção e não, ensinar.”* (N_004) *“os tabus e a falta de preparo dos educadores e resistência familiar. os familiares enfrentam desafios como a falta de conhecimento do assunto.”*

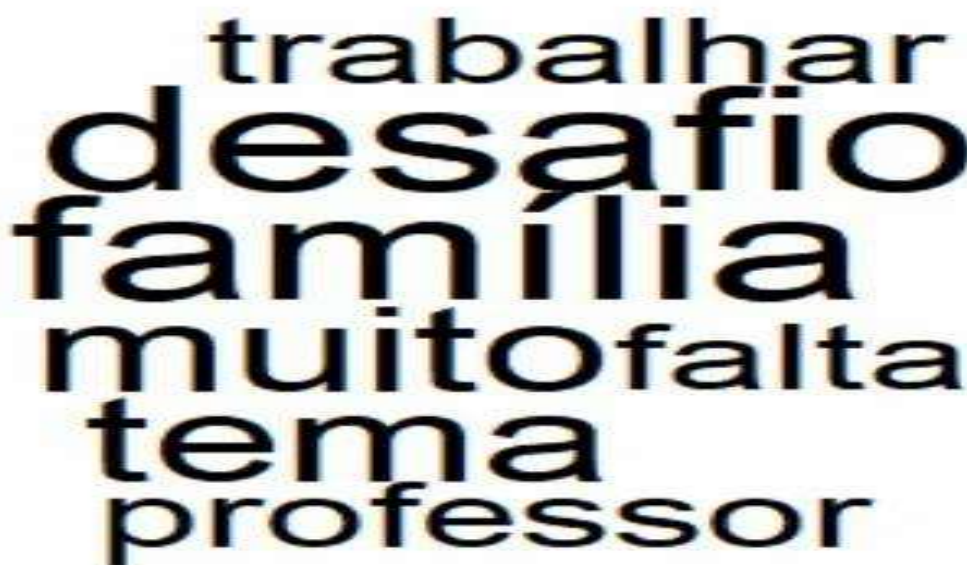
(N_010) *“um dos maiores obstáculos é o preconceito e a falta de informação, tanto de certos familiares quanto de profissionais, que erroneamente associam a educação sexual à erotização precoce. a falta de materiais didáticos adequados e de formação continuada sobre o assunto é outro obstáculo.”* Nesse sentido, existem alguns desafios, sendo eles: o despreparo institucional, manifestado na *“falta de preparo dos educadores”* (N_004) e de *“materiais didáticos”* (N_010). A resistência sociocultural, na oposição familiar baseada em tabus, preconceitos e concepções religiosas. E, a complexidade didática de abordar um *“assunto delicado”* (N_009) em um contexto de potencial *“conflito”* (N_007).

Todavia, são identificadas algumas potencialidades que se concentram no caráter protetivo e formativo da educação sexual, vista como ferramenta para *“prevenir abusos”* e *“fortalecer relacionamentos saudáveis”* (N_010). As estratégias de mediação das resistências, quando existentes, baseiam-se

predominantemente no diálogo com as famílias, buscando “*esclarecer o verdadeiro significado da abordagem*” (N_010) e enfatizando seus aspectos de “cuidado e prevenção” (N_001, N_006).

Com isso, nota-se um campo de tensão onde a percepção clara dos benefícios acerca de trabalhar a temática convive com obstáculos estruturais e culturais, demandando dos professores não apenas competência pedagógica, mas também habilidades de mediação de conflitos.

Figura 11: Educação Sexual nos anos iniciais



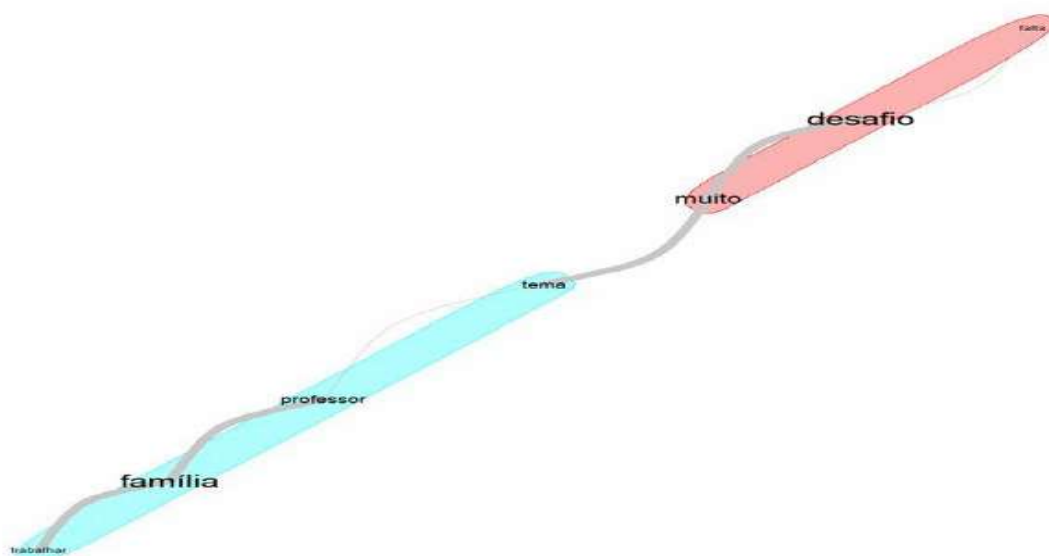
Fonte: Autoras, 2026.

No grafo de similitude, **Figura 12**, observa-se uma estrutura organizada a partir das palavras **desafio e família**, que refletem as tensões e preocupações presentes no discurso dos docentes, posto que desafio aparece associado a falta e muito, reforçando a percepção de que as dificuldades são significativas e múltiplas. A presença da palavra falta sugere que os desafios estão relacionados à falta de formação, apoio institucional, apoio familiar ou até mesmo ao reconhecimento da importância do tema.

Ainda em relação à análise tem-se que o termo **família** está ligado ao **trabalhar, tema e professor** o que revela que os professores compreendem ser necessário trabalhar de forma articulada com as famílias, posicionando o professor como mediador fundamental nesse processo. Ou seja, tal articulação demonstra que os professores a abordagem da temática devem ser feitos como uma construção coletiva, onde a parceria entre escola e família representa tanto um desafio quanto uma potencialidade.

É importante destacar que, o termo tema encontra-se atuando como elemento de ligação entre os blocos, o que ressalta que a sexualidade enquanto tema é desafiador e complexo, mas precisa ser objeto do trabalho.

Figura 12: Educação Sexual nos anos iniciais



Fonte: Autoras, 2026.

4.2 Abordagem pedagógica da educação sexual nos anos iniciais

Para compreender elementos sobre as abordagens pedagógicas que os docentes utilizam para trabalhar o tema nos anos iniciais realizamos analisamos as respostas atribuídas à questão 6 que abordava o seguinte: *“Em sua opinião, como essas visões distintas refletem diferentes concepções históricas sobre o tema?”*. Da análise das respostas percebemos que as palavras mais recorrentes, **Figura 13**, são: **sexualidade, próprio corpo, criança, mais, forma, atualizar, existir e tema**.

Dessa forma, o termo existir faz referência se a sexualidade infantil é existe ou não. Já próprio corpo mostra a ligação direta do tema com a descoberta e o entendimento que a criança tem sobre si mesma. Por fim, a palavra atualizar deixa clara a necessidade de abandonar ideias antigas e adotar uma visão mais recente, baseada em novos conhecimentos.

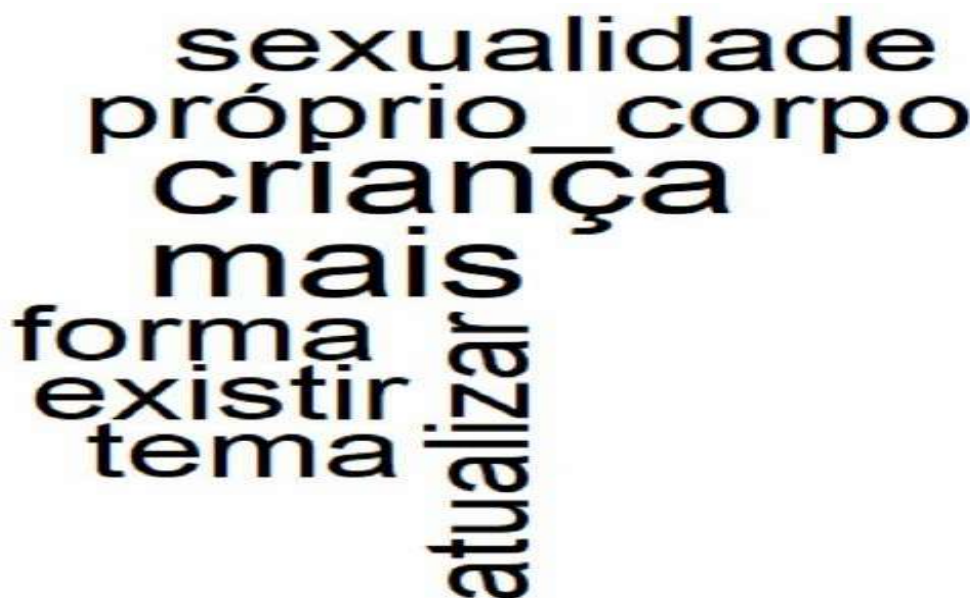
Ratificam essa percepção as respostas dos participantes N_006, N_008 e N_010: (N_006) *“a fala da 1ª professora mostra uma visão antiga, que nega a sexualidade da infância [...] já a resposta da 2ª, traz uma perspectiva mais*

atual”. (N_008) “provavelmente a professora que disse isso que sexualidade na infância não existe pertence a alguma religião que tenta negar esse fato. realmente precisamos atualizar nosso olhar” (N_010) “essas perspectivas refletem um conflito entre uma visão tradicional e conservadora, que rejeita a sexualidade infantil, e uma visão mais contemporânea”

Podemos entender que, a partir das respostas dos participantes, existe uma dualidade presente dentre as respostas, no qual observamos a visão tradicional versus a visão contemporânea. A visão tradicional foi caracterizada pela negação da sexualidade infantil e fundamentada em valores religiosos e morais. Todavia, a visão contemporânea, é baseada em conhecimentos que compreende a sexualidade como processo natural desde a infância, ou seja, inerente ao ser humano.

Dessa forma, em virtude dessa dualidade no corpo docente alguns profissionais mantêm uma postura que invisibiliza a sexualidade infantil, outros defendem a necessidade de “atualizar nosso olhar” (N_008) para adequar a prática educativa às evidências científicas atuais.

Figura 13: Concepções históricas da Educação Sexual



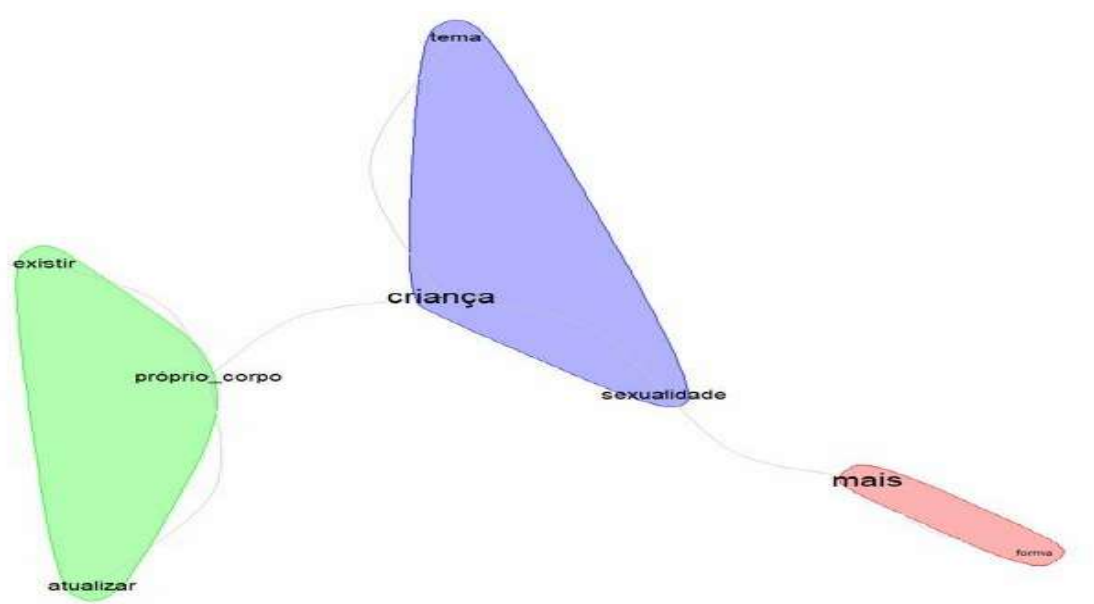
Fonte: Autoras, 2026.

De acordo com o grafo de similitude, **Figura 14**, é possível inferir que se tem uma relação entre os termos **criança** e **próprio corpo**, o que pode refletir uma concepção histórica inicial que reconhece a sexualidade como parte do

desenvolvimento infantil, porém a trata como um tema delicado, frequentemente abordado de forma rasa e superficial, cercado por tabus. Sua ligação com o próprio corpo sugere um avanço em direção a uma visão mais contemporânea, pautada na articulação do corpo com o existir. Assim, a sexualidade torna-se uma dimensão integrante da identidade do ser humano. E, compreende-se a ideia de atualizar como a representação da necessidade de abandonar concepções ultrapassadas, enquanto próprio corpo e existir enfatizam a autonomia corporal e o reconhecimento da sexualidade como algo inerente ao ser humano desde a infância.

Por sua vez, a conexão entre **criança** com o **mais** revela uma tensão entre a abordagem tradicional e a demanda por maior aprofundamento, pois evidencia a demanda por mais abordagem, profundidade e espaço para o tema no currículo, bem como a constante busca pela forma adequada, ou seja, por uma metodologia.

Figura 14: Concepções históricas da Educação Sexual



Fonte: Autoras, 2026.

Com base nas análises realizadas no pré-teste, observamos uma divergência entre a importância do conhecimento teórico da Educação Sexual e sua aplicação prática no cotidiano escolar. Os dados revelam que os professores, por um lado, compreendem a relevância formativa e protetiva da Educação Sexual para o desenvolvimento integral das crianças, principalmente, como prevenção de abusos e autoconhecimento. Mas, por

outro, deparam-se com lacunas formativas e estruturais que comprometem a abordagem da temática.

Essas contradições marcam um contexto intensificado pelo tabu, pelas inseguranças e barreiras que ainda assolam o tema e pelas frequentes resistências familiares, que muitas vezes associam a educação sexual à erotização precoce.

Foi possível identificar também alguns movimentos de aproximação e afastamento em relação à abordagem da temática. Nesse tocante, identificamos um claro afastamento de uma perspectiva transversal e contemporânea na fala que nega a existência da sexualidade infantil, como a da participante N_008 e analisada por outras docentes.

A afirmação de que “sexualidade na infância não existe” (N_008) está fortemente ancorada em matrizes culturais e religiosas que historicamente buscaram regular e controlar os corpos. Como argumenta Foucault (1976), a sexualidade é um dispositivo discursivo produzido por instituições como a família e a Igreja, que moldam o que pode ou não ser reconhecido como legítimo.

Esta perspectiva se contrapõe radicalmente às teorias do desenvolvimento humano que, desde Freud (1905), reconhecem formas específicas de expressão da sexualidade desde os primeiros anos de vida. A própria concepção de infância, conforme demonstra Ariés (1981), é uma construção histórica, o que significa que as ideias atribuídas às crianças (inclusive a negação de sua sexualidade) variam conforme o contexto sociocultural.

Em oposição, observa-se uma nítida aproximação da abordagem defendida neste trabalho e pelos PCN nas falas que reconhecem a sexualidade como inerente ao desenvolvimento humano. A recorrência de termos como existir e atualizar nas respostas dos participantes, bem como a defesa de uma “visão mais contemporânea” (N_006) e a crítica às perspectivas “tradicionais e conservadoras” (N_010), demonstram a assimilação de um discurso científico e pedagógico atual. Esta concepção, alinhada a autores como Louro (2000) e Nunes (2005), acaba sendo um pilar fundamental para a implementação de uma educação sexual efetiva, pois reconhece o aluno como um sujeito de sexualidade desde a infância.

Além disso, tem-se o afastamento da prática pedagógica recomendada quando a percepção negacionista se traduz em falta de ação. Visto que, professores que não reconhecem a sexualidade infantil naturalmente não a incluem em seu planejamento, deixando de intervir em situações do cotidiano escolar que envolvem curiosidade, descoberta do corpo e estabelecimento de limites. Esta omissão, muitas vezes justificada pelo tema ser considerado invasivo ou de responsabilidade exclusiva da família, abre espaço para a perpetuação de tabus e deixa as crianças desassistidas em seu processo de desenvolvimento.

Por outro lado, a aproximação de uma prática pedagógica intencional é evidenciada pela forte associação entre próprio corpo, criança e atualizar. Esta tríade sugere que as docentes que defendem a visão contemporânea compreendem seu papel ativo em promover um trabalho focado no autoconhecimento e na autonomia corporal. A menção à necessidade de “atualizar nosso olhar” (N_008) vai além da percepção e aponta para uma demanda por metodologias.

Um significativo afastamento do princípio da transversalidade é observado na própria maneira como o tema é fragmentado. A recorrência da palavra tema associada à criança e sexualidade pode indicar que, para parte das docentes, a educação sexual ainda é percebida como um conteúdo específico e isolado, concebido como um assunto delicado a ser tratado em momentos pontuais, e não como um eixo integrador que perpassa todas as áreas do conhecimento e as relações escolares.

Contudo, identificamos uma aproximação da transversalidade na busca por mais abordagem e na busca por uma forma de fazê-lo. Isso revela uma insatisfação com a abordagem esporádica e uma compreensão incipiente de que o tema requer espaço contínuo e aprofundado no currículo. A visão que entende a sexualidade como parte da “formação integral” (N_010) é, em essência, a base para a transversalidade, pois a compreende não como uma disciplina, mas como uma dimensão da vida que dialoga com todas as outras.

Foi considerando essas aproximações e afastamentos que a oficina pedagógica foi planejada com o intuito de promover um ensino lúdico e dialógico no contexto de uma ação de formação continuada já existente na escola.

Ademais, o pós-teste, realizado após a oficina, apresentou cinco perguntas que também foram sistematizadas, em nuvens e grafos, com a utilização do IRaMuTeQ. Tem-se na primeira pergunta “*A oficina realizada hoje contribuiu para que vocês pensem e/ou repensem em como abordar a sexualidade no contexto escolar?*” Em evidência, **Figura 15**, as palavras: **não, professor, gente, tema, falar, criança e importante** que revelaram uma tensão entre o reconhecimento da importância da temática da sexualidade e os impedimentos percebidos para sua abordagem no contexto escolar. Esse cenário dialoga com o que aponta Furlanetto et al. (2018), ao afirmar que as dificuldades em desenvolver práticas de educação sexual estão diretamente relacionadas à constituição histórica da Sexualidade no Brasil, marcada por práticas higienistas e pela repressão da liberdade de expressão sexual. Dessa forma, eram valorizados o patriarcado, as relações heterossexuais e a visão da Sexualidade como um tabu (Figueiró, 2010; Louro, 2008).

Da mesma forma, os termos **importante, tema, precisar e abordar**, indicam consenso entre os participantes quanto à relevância da educação sexual, inclusive nas séries iniciais, como explicitado nas falas “*é um tema bastante importante (...) a gente sempre tem que ter a comunicação entre o professor e a coordenação pedagógica, porque é um assunto que muitas vezes as crianças vão levar aos pais e a gente precisa estar dentro dessa concordância*” (N_03) e “*eu acho o tema muito importante (...)*” (N_05). Com isso, infere-se que a Sexualidade é parte constitutiva do desenvolvimento infantil e, portanto, não deve ser silenciada no espaço escolar.

A recorrência da palavra **não**, por sua vez, evidencia os limites e bloqueios enfrentados pelos docentes. Esses entraves podem ser percebidos a partir de termos como família, aceitar, permitir, concordar e questão familiar, revelando que a resistência não se concentra apenas na formação docente, mas também nas relações entre escola e família. Esse aspecto é evidenciado nas falas “*(...)ultimamente a gente percebe que houve muitas fake news na mídia. E até os professores foram acusados de estar introduzindo essa questão da homossexualidade na escola. Então, por isso, ficou muito ruim o professor trabalhar esse tema, porque de repente a família não vai compreender e vai acreditar nas fakes que teve e vai dizer, olha, os professores estão querendo mudar a sexualidade do sexo das crianças.*” (N_05) e “*o problema dessa*

temática não é o termo em si com as crianças, mas, às vezes, é a dificuldade que o próprio professor tem para repassar o conteúdo ou então a questão familiar que não concorda ou não aceita, não fala ou então não permite que os outros falem sobre o assunto com os seus filhos.” (N_07)

As falas supracitadas dialogam com o que aponta Figueiró (2009), ao indicar que os indivíduos são frutos de uma sociedade que historicamente que reprime a sexualidade, associando-a a algo feio, proibido e pecaminoso, o que faz com que professores e demais sujeitos carregam tabus, preconceitos e sentimentos negativos que dificultam o diálogo aberto sobre o tema. E, as percepções dos professores convergem com Furlanetto et al. (2018), que destacam que crenças religiosas e sexistas de pais e professores, o desconforto para lidar com a temática e o receio de represálias da comunidade escolar figuram entre os principais obstáculos para a implementação da educação sexual na escola.

As palavras professor, dificuldade, ficar, trabalhar e acreditar, presentes na nuvem de palavras indicam sentimentos de insegurança, receio e autocensura. Esses elementos são reforçados pela presença de termos como fake news, boatos, internet e mídia, que remetem diretamente à fala do participante (N_05), ao mencionar as acusações infundadas sobre uma suposta “ideologia” ou “mudança da sexualidade das crianças”. Esse contexto contribui para que a educação sexual seja frequentemente reduzida a práticas preventivas e pontuais, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como apontam Gesser, Oltramari e Panisson (2015) e Furlanetto et al. (2018).

Além disso, as palavras **comunicação, coordenação e concordância**, apontam para a necessidade de alinhamento entre professores, coordenação pedagógica e famílias como condição para a abordagem segura e legitimada da educação sexual na escola. Nesse sentido, é fulcral pontuar que estudos indicam que os professores não possuem o poder de alterar a orientação sexual ou a identidade de gênero dos indivíduos, mas a sala de aula se configura como um espaço privilegiado para a quebra de tabus e preconceitos, conforme defendem os estudos sobre sexualidade, gênero e diversidade (Vigano; Laffin, 2019).

algumas famílias, que não permitem ou não aceitam que a sexualidade seja discutida no espaço escolar.

Dos termos associados à palavra **comunicação**, nota-se que existe uma percepção de que a abordagem da Sexualidade exige articulação coletiva, diálogo e alinhamento entre professores e equipe pedagógica. Tal percepção reflete a fala “(...) a gente sempre tem que ter a comunicação entre o professor e a coordenação pedagógica(...)” (N_03). Na qual, pontua a importância da comunicação entre professor e coordenação pedagógica, especialmente porque os conteúdos trabalhados em sala de aula chegam às famílias por meio das crianças, exigindo concordância institucional e clareza de objetivos.

Todavia, o agrupamento relacionado a **Fake News**, expressa o impacto das narrativas desinformativas e dos discursos moralizantes difundidos nas mídias digitais sobre a prática docente. A análise do grafo também evidencia que essas *fake news* não aparecem de forma isolada, mas conectadas diretamente com a palavra “professor”, indicando que tais discursos recaem diretamente sobre o trabalho docente.

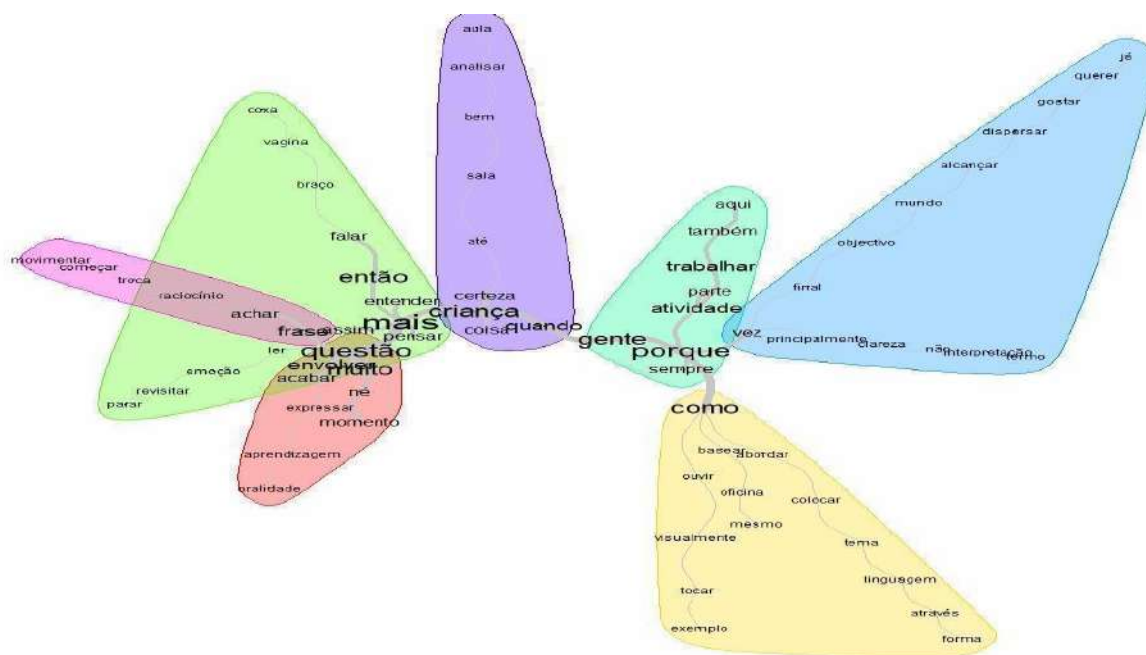
Em torno da palavra **problema** tem-se a possibilidade de identificar que, ao mesmo tempo em que os professores afirmam a necessidade da educação sexual, eles também expressam receios, dúvidas e limitações para sua efetivação. Nesse sentido, evidencia-se um movimento de ambivalência presente nas falas dos docentes, no qual o reconhecimento da importância do tema convive com o medo do julgamento social, da incompreensão familiar e das acusações infundadas.

Figura 16: Sexualidade no contexto escolar

Expressar evidencia a valorização de estratégias que favorecem a expressão verbal, a escuta e a troca de ideias entre as crianças. Paralelo a isso, as palavras que se relacionam ao **Revisitar** indicam que o trabalho pedagógico proposto não se limita à transmissão de informações, mas busca provocar reflexão, envolvimento emocional e construção de sentido. Dessa forma, o grafo sugere que os professores compreendem a aprendizagem como um processo que envolve emoção, cognição e linguagem de forma integrada.

Ainda nesse agrupamento, tem-se uma ligação direta com o trabalho relacionado ao conhecimento do corpo que aparece associado à necessidade de nomeação correta das partes do corpo e à clareza conceitual. Além disso, nos termos que se relacionam à interpretação, observa-se a preocupação dos docentes com a intencionalidade pedagógica das atividades, reforçando que o uso do lúdico deve estar articulado a objetivos claros e bem definidos.

Figura 18: Prática Pedagógica



Fonte: Autores, 2026.

Em se tratando da questão “Agora depois da oficina, o que significa para vocês trabalhar a sexualidade na escola?” Os termos de maior destaque, **Figura 19**, foram: **gente, sexualidade, não, falar, como, linguagem, achar, porque e então**. Esses termos demonstram uma preocupação em romper com

a associação reducionista entre sexualidade e ato sexual. Essa afirmação dialoga diretamente com a fala do professor (N_05) *“o significado de trabalhar a sexualidade é desvincular, porque a gente sabe que hoje em dia é muito vinculada essa questão de sexualidade com sexo as pessoas não sabem o que é”*, o que afirma a importância de esclarecer que sexualidade e sexo não são sinônimos, mas conceitos distintos, com implicações educativas, culturais e sociais.

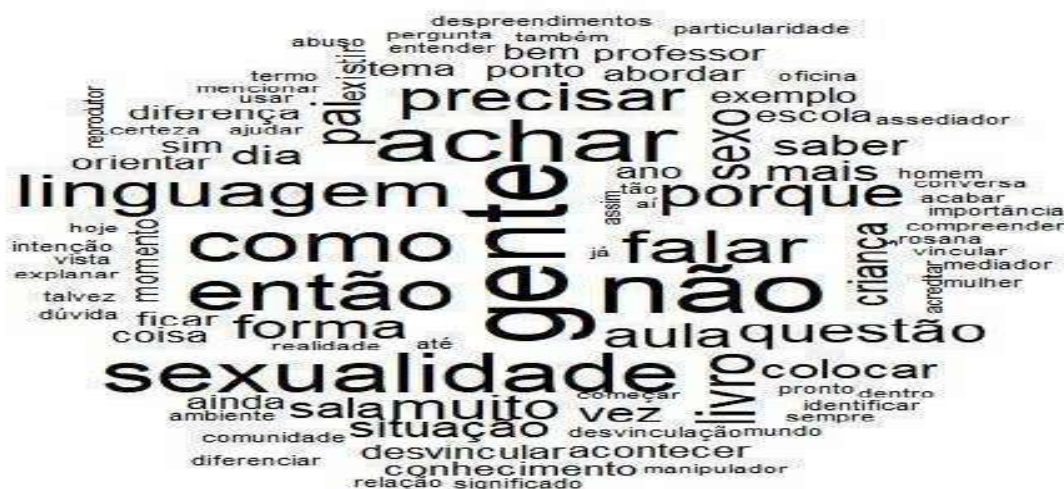
Além disso, indicam que os professores atribuem grande importância à adequação da linguagem ao contexto escolar e à faixa etária dos alunos. A recorrência das palavras **não, colocar, falar, mencionar e restrita** revela a presença de limites pedagógicos conscientemente estabelecidos pelos docentes. Esses limites não aparecem como negação do tema, mas como uma tentativa de regular o aprofundamento dos conteúdos, respeitando o desenvolvimento infantil e o currículo escolar.

Outro aspecto importante é a compreensão do professor como mediador do conhecimento e agente de proteção. Isso revela que trabalhar a sexualidade na escola é percebida também como uma estratégia de cuidado, orientação e prevenção, inclusive no que se refere à identificação de situações de abuso, conforme destacado *“eu acho superimportante trabalhar, como ele falou, saber essas diferenças entre sexo e sexualidade, que existem essas diferenças. para que a gente também possa identificar, às vezes, muitos dos abusos que acontecem, muitas vezes, no ambiente familiar”* (N_03).

Essa compreensão encontra concordância nos princípios da educação sexual sistematizados por Furlani (2011), que defendem a inserção dessa temática desde a infância e sua presença no currículo escolar, considerando que a sexualidade se constrói ao longo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, conforme apontam Furlanetto et al. (2018), a escola assume uma função social ampliada, sendo responsável não apenas pela formação intelectual, mas também pelo desenvolvimento físico, social e cultural dos sujeitos.

Assim, ao reconhecer a sexualidade como dimensão constitutiva da vida dos estudantes, o professor fortalece sua atuação e contribui tanto para processos de autoconhecimento e expressão quanto para a promoção do respeito, da proteção e da prevenção de situações de vulnerabilidade.

Figura 19: Percepção acerca de trabalhar Sexualidade na escola



Fonte: Autores, 2026.

A **Figura 20**, elaborada a partir das respostas obtidas à questão 3, do pós-teste, evidencia a conexão entre os termos: **gente, achar, então, como, falar, sala, aula e sexualidade** que são elementos estruturantes do discurso docente e indicam que o significado atribuído ao trabalho com a sexualidade emerge da reflexão coletiva dos professores, especialmente no que se refere à busca por formas adequadas de abordagem pedagógica em sala de aula.

A partir dessa análise central emergem desdobramentos que aprofundam os sentidos atribuídos à temática. Começando pela expressão **sexualidade** que revela a preocupação dos participantes em romper com a associação imediata entre sexualidade e ato sexual. Nesse sentido, amplia o conceito de sexualidade, reconhecendo-o como uma dimensão abrangente da existência humana.

Essa ampliação conceitual estabelece ligação direta com a **linguagem**, no qual demonstra a preocupação dos docentes com a escolha da linguagem e dos materiais pedagógicos. Esse cuidado relaciona-se à necessidade de adequar as abordagens à realidade da sala de aula, respeitando as especificidades dos alunos.

Nesse mesmo movimento, emerge o agrupamento de termos conectados ao **abuso** e, com ele, revela-se que a educação sexual é percebida também como uma forma de proteção social e emocional dos alunos,

evidenciando o papel da escola na orientação e na identificação de possíveis situações de vulnerabilidade, muitas vezes associadas ao contexto familiar.

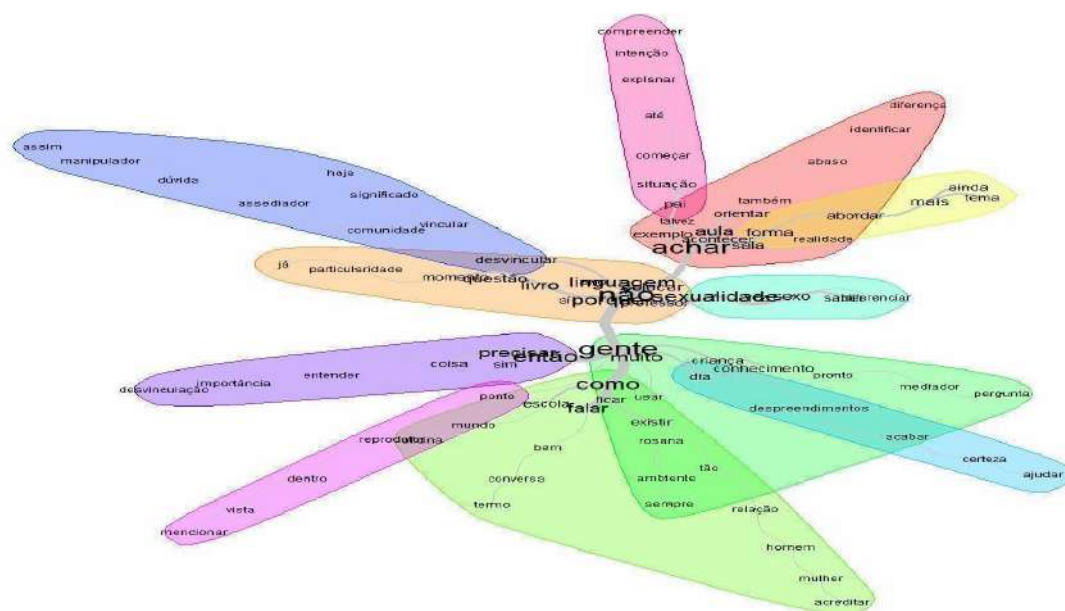
Essa compreensão protetiva convive com tensões e inseguranças, expressas a partir do termo **significado**, que se articula com medos, receios e conflitos sociais que atravessam a abordagem da sexualidade na escola, indicando a presença de julgamentos e pressões externas que impactam o trabalho docente.

Diante desse cenário, ganha destaque o termo **mediador**, pois ele evidencia a compreensão do professor de sua atuação como mediador do conhecimento e do desenvolvimento infantil. Esse papel se manifesta na escuta, no esclarecimento de dúvidas e no apoio às crianças, reforçando a função pedagógica e formativa do docente.

Por fim, as palavras que se relacionam ao **ambiente** sugerem que os professores compreendem a educação sexual como uma prática que extrapola os limites da sala de aula e se estende às relações construídas no ambiente escolar como um todo, envolvendo diferentes sujeitos e contextos.

Dessa forma, emergem dessa análise elementos que nos permitem refletir sobre o fato de que trabalhar a sexualidade na escola é concebido pelos participantes da pesquisa como um processo complexo e multifacetado, atravessado por dimensões pedagógicas, conceituais, emocionais, institucionais e sociais. A fala dos docentes não se organizam em torno de uma simples aceitação ou rejeição do tema, mas na construção de formas responsáveis, éticas e seguras de abordagem no contexto educativo.

Figura 20: Percepção acerca de trabalhar Sexualidade na escola



Fonte: Autores, 2026

A **Figura 21** traz elementos das respostas obtidas para a questão “*Quais atividades desenvolvidas na oficina vocês gostaram mais e levariam para a sala de aula?*”. Eles evidenciam que as respostas dos participantes se concentram em práticas lúdicas, dialógicas e pedagogicamente mediadas, com centralidade na ação docente e na relação estabelecida com as crianças. Os termos de maior destaque foram: **gente, falar, saber, já, pronto, também e não**. Esses termos indicam que os participantes não apenas descrevem as atividades de que mais gostaram, mas também elaboram justificativas pedagógicas, demonstrando consciência crítica sobre suas escolhas didáticas.

As palavras **semáforo, expressão, linguagem, emoção e criança** revelam que essa proposta foi percebida como uma estratégia pedagógica adequada para trabalhar sentimentos, limites, comunicação e reflexão de maneira acessível, sensível e adequada à infância. Essa percepção evidencia a valorização de práticas pedagógicas que privilegiam o lúdico como mediador da aprendizagem. Além disso, conforme destaca Oliveira (2010), a ludicidade amplia as possibilidades de interação, comunicação, autonomia e criatividade da criança, favorecendo sua participação ativa no processo de aprendizagem, o que reforça a pertinência do uso dessa estratégia no contexto educativo analisado.

Outros termos recorrentes, como: **linguagem, expressar, informação, perguntar e pensar** reforçam que as atividades mais valorizadas são aquelas

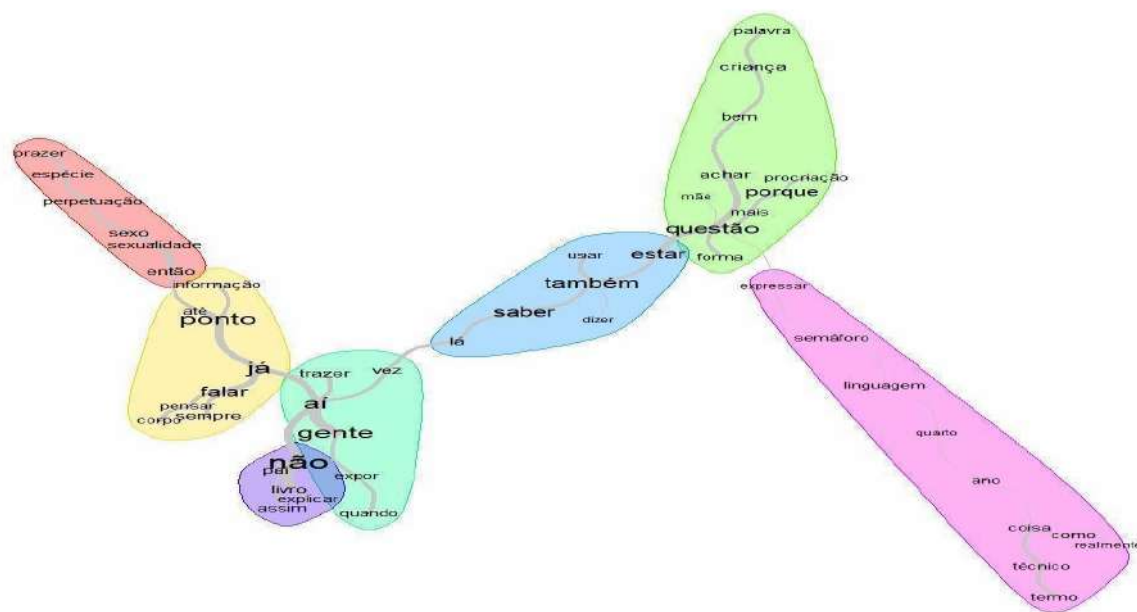
A **Figura 22**, por sua vez, nos permite considerar que **criança** e demais termos que se encontram na adjacência nos remetem à compreensão infantil, à mediação adulta e à adequação à linguagem e fazem evidenciar a preocupação dos docentes com práticas pedagógicas contextualizadas, sensíveis e ajustadas às capacidades cognitivas e linguísticas das crianças, reafirmando a criança como sujeito ativo do processo educativo.

A partir disso, tem-se os termos associados ao **saber**, revelando a atenção dos professores à organização do espaço pedagógico, à condução das atividades, à exposição dos materiais e à criação de situações que favoreçam a reflexão e evidenciando que as atividades valorizadas não são compreendidas apenas como recursos didáticos, mas como estratégias pedagógicas estruturadas, intencionais e reflexivas.

Em diálogo com essa intencionalidade pedagógica, se apresenta como uma postura docente marcada pela prudência, pela mediação consciente e pelo compromisso formativo, especialmente diante da complexidade e da sensibilidade que envolvem a abordagem da educação sexual no contexto escolar.

Por fim, a **linguagem** remete a considerar que as atividades do *Semáforo das Frases* e do *Semáforo dos Corpos* são destacadas como dispositivos pedagógicos centrais, capazes de mediar processos de aprendizagem que integram emoção, linguagem, reflexão e formação crítica.

Figura 22: Prática Pedagógica



Fonte: Autores, 2026

A **Figura 23** apresenta as palavras mais recorrentes nas respostas atribuídas à questão *“Como vocês classificam esta oficina em termos de relevância, clareza e aplicabilidade?”*. Destacam-se termos como: **gente, muito, relevante, questão, porque, livro, clareza, aplicável, diálogo, transversalidade, desinformação, gravidez e doença**.

A presença das palavras **muito** e **relevantes** evidencia uma avaliação positiva da oficina, indicando que os participantes reconhecem sua importância tanto no campo pedagógico quanto social. A recorrência de **diálogo, clareza e compreensão** reforça que a proposta foi percebida como didaticamente acessível e metodologicamente bem estruturada. O que pode ser evidenciado nas seguintes falas: *“eu gostei muito foram todas atividades lúdicas, de fácil compreensão,”* (N_03); *“foi ótimo, né é sempre bom a gente ter outras ideias, essas questões a gente acaba, às vezes, com uma coisa que está adormecida e você vê que alguém chega com uma proposta e você diz assim, é onde eu estou devendo essa minha ação na sala de aula.”* (N_07) e *“eu achei que foi interessante, é um tema muito difícil e bem complexo”* (N_05).

Além disso, percebe-se que os docentes possuem uma compreensão da educação sexual como ferramenta de prevenção e proteção, evidenciando uma preocupação dos docentes com as consequências sociais e de saúde decorrentes da ausência de informações adequadas. Enquanto, a palavra “transversalidade” aparece associada à prática pedagógica, indicando que os

participantes identificaram a oficina como uma proposta integrada ao currículo, capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento e contextos escolares.

Figura 23: Oficina

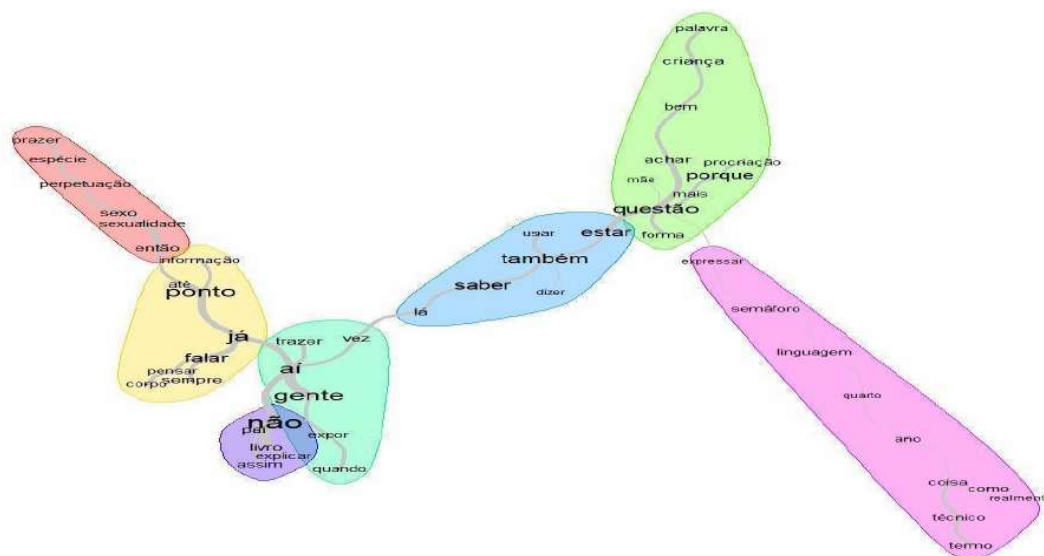


Fonte: Autores, 2026.

Na **Figura 24** as palavras que se relacionam ao **diálogo** indicam que a organização da oficina, o número reduzido de participantes e a possibilidade de interação favoreceram a troca de experiências e o aprofundamento das reflexões. Enquanto, os termos que se articulam em torno da **desinformação**, revelam uma percepção de que a educação sexual desempenha um papel preventivo fundamental, especialmente frente aos riscos sociais contemporâneos.

A análise demonstra ainda que os professores compreendem a sexualidade como um tema que ultrapassa o âmbito biológico, envolvendo dimensões sociais, emocionais e de saúde pública. Nesse sentido, Maia *et al.* (2012) argumentam que a educação sexual, quando orientada por princípios éticos e emancipatórios, precisa promover uma leitura crítica das normas e expectativas sociais relacionadas à sexualidade, evitando a reprodução acrítica de comportamentos considerados “naturais” e reconhecendo esse campo como uma construção social histórica.

Figura 24: Oficina



Fonte: Autores, 2026

Com base nas análises realizadas no pós-teste, observa-se que a oficina pedagógica possibilitou reflexões por parte dos docentes acerca da educação sexual no contexto escolar. A análise demonstra que os professores passaram a refletir com mais atenção sobre o papel da atuação docente, da intencionalidade pedagógica e da escolha de estratégias mais adequadas para trabalhar a temática com os alunos.

Os professores revelam, em suas percepções, que a educação sexual é compreendida como um processo que envolve diferentes dimensões da vida e, por consequência, da aprendizagem, indo além das questões biológicas e da simples transmissão de informações. Nesse sentido, destaca-se a valorização do lúdico, da linguagem acessível, da escuta e do diálogo para a abordagem e construção de sentidos sobre a temática.

Além disso, evidenciam o papel do trabalho que realizam como agente de proteção. Tendo em vista que a abordagem da Sexualidade na escola é interpretada como uma prática que contribui para o autoconhecimento, para o fortalecimento da autonomia corporal e para a prevenção de situações de vulnerabilidades.

Eles também reconhecem que a temática não deve ser tratada de forma isolada ou pontual, mas integrada às práticas pedagógicas e às diferentes áreas do conhecimento, acompanhando o cotidiano escolar e as relações

estabelecidas entre os indivíduos. Ou seja, houve uma ampliação na compreensão da transversalidade na educação sexual.

Ao mesmo tempo, as respostas evidenciam a consciência dos desafios que atravessam essa abordagem, especialmente no que se refere às relações com as famílias, à circulação de discursos moralizantes e à desinformação presente nas mídias digitais. Esses elementos são compreendidos como aspectos que exigem diálogo, comunicação institucional e clareza pedagógica, e não como justificativas para a ausência de ações educativas.

Dessa forma, da análise do material coletado, após a realização da abordagem lúdica e dialógica da temática, ratifica sua validação e importância como um espaço formativo relevante, ao possibilitar a revisão

de percepções, a ampliação do repertório metodológico e o fortalecimento da segurança dos docentes para lidar com a temática.

4.3 Movimentos de aproximação e afastamento da transversalidade: uma análise dos dados coletados

A análise dos dados coletados no pré-teste e no pós-teste permite compreender que os movimentos de aproximação e afastamento identificados dizem respeito, sobretudo, ao modo como as concepções de sexualidade se apresentam e como a transversalidade da Educação Sexual é compreendida e implementada no contexto escolar. Mais do que divergências conceituais isoladas, os dados evidenciam tensões entre reconhecer teoricamente a sexualidade como dimensão constitutiva da formação humana e incorporá-la, de forma planejada, contínua e integrada, ao cotidiano pedagógico.

De um lado, os dados obtidos ainda no pré-teste, revelam importantes aproximações com a concepção de sexualidade defendida pelo referencial teórico adotado. Quando os professores definem a sexualidade humana na escola como relacionada ao respeito, à identidade, aos afetos, às emoções e ao desenvolvimento integral da criança, como nos relatos dos participantes N_004 e N_010, respectivamente, observa-se um movimento de ampliação conceitual que ultrapassa a dimensão estritamente biológica: *“Processo educacional que aborda aspectos relacionados à sexualidade, incluindo desenvolvimento, identidade de gênero, orientação sexual, relacionamentos e*

saúde sexual, promovendo a conscientização, o respeito e a autonomia dos alunos.” e “A sexualidade humana na escola está relacionada ao entendimento do corpo, dos afetos, das emoções, do respeito ao próximo e à formação da identidade desde a infância. [...] a sexualidade vai além do ato sexual, ela deve ser vista como um componente essencial do desenvolvimento integral da criança.”

Essas compreensões dialogam com os PCN (Brasil, 1997), que durante o período de sua vigência (1997-2018), reconheciam a sexualidade como construção histórica, cultural e social, para além da dimensão biológica, envolvendo aspectos psíquicos, sociais e políticos. Além disso, essas compreensões aproximavam-se também daquilo que Nunes (2005) defende ao reconhecer a sexualidade como dimensão constitutiva do ser humano desde a infância, atravessada por processos educativos formais e informais.

No entanto, tem-se que registrar que embora alguns elementos indiquem alinhamento conceitual com a perspectiva da transversalidade, essa compreensão nem sempre se converte, de maneira consistente, em integração curricular e prática pedagógica. A transversalidade, entendida pelos PCN como princípio que perpassa as áreas do conhecimento e o cotidiano escolar, mostra-se fragilizada quando a Educação Sexual é acionada apenas diante de situações-problema ou tratada como temática eventual.

Todavia, com a homologação da BNCC, o cenário curricular sofre alterações significativas e sob esse viés, Vicente (2023), identificou que a análise das versões preliminares da BNCC evidencia que a abordagem da Educação Sexual sofreu alterações significativas ao longo do processo de elaboração do documento. Segundo a autora, as primeiras versões da BNCC apresentavam menções mais amplas e distribuídas às temáticas de gênero e sexualidade, contemplando diferentes etapas da Educação Básica e múltiplos componentes curriculares. Nessas versões iniciais, a sexualidade era tratada de maneira articulada às dimensões socioculturais, éticas e políticas, aproximando-se de uma perspectiva formativa mais abrangente.

No entanto, como é de conhecimento, o processo de consolidação da versão final ocorreu em um contexto de intensas disputas políticas e ideológicas, o que impactou diretamente o tratamento conferido às questões de gênero e orientação sexual. Por isso, ao longo das revisões, termos

relacionados à temática foram progressivamente suprimidos ou deslocados, culminando, na versão homologada, em uma abordagem significativamente mais restrita.

Dito isso, importa registrar que na versão oficial da BNCC, a temática da sexualidade aparece de forma tímida e concentrada sobretudo no componente de Ciências, especialmente no 8º ano do Ensino Fundamental, com ênfase nas transformações da puberdade, nos métodos contraceptivos e na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. Embora haja menção às múltiplas dimensões da sexualidade, a análise global do documento revela predominância de uma perspectiva biologizante, o que representa uma inflexão em relação às formulações anteriores (Vicente, 2023).

Essa reconfiguração curricular pode ser compreendida como um deslocamento do entendimento da sexualidade enquanto questão transversal e constitutiva da formação humana para uma abordagem mais circunscrita ao campo da saúde e da reprodução, ou seja, representando uma abordagem de cunho biológico. Diferentemente do que ocorria durante a vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais a Educação Sexual figurava explicitamente como tema transversal, a BNCC não apresenta diretrizes claras que assegurem sua integração sistemática ao cotidiano escolar.

Essa mudança acaba produzindo efeitos concretos na prática docente, pois essa ausência de explicitação curricular ampla contribui para a produção de lacunas formativas e para a insegurança dos professores quanto à legitimidade e aos limites de sua atuação. Nesse contexto, as compreensões identificadas no pré-teste marcadas, em alguns casos, por abordagens predominantemente preventivas ou por receios diante de possíveis controvérsias não podem ser analisadas de maneira isolada, mas devem ser situadas no interior de um cenário normativo que deixou de oferecer respaldo explícito à transversalidade da temática.

Conforme argumenta Vicente (2023), a retirada de menções diretas a gênero e orientação sexual na versão homologada da BNCC não elimina a presença dessas questões no cotidiano escolar, mas tende a deslocá-las para o campo das controvérsias e das iniciativas individuais. De acordo com Silveira (2023):

[...] o referido documento excluiu as expressões “gênero” e “orientação sexual” de sua versão final, o que resultou na relativização da abordagem dos direitos humanos, ao obstruir parcialmente as articulações entre essas temáticas e o conhecimento escolar. Tal supressão implicou, ainda, a segregação dos direitos sexuais e a regulação das questões relativas à sexualidade a partir de uma matriz hegemônica heterossexual, reforçando pressupostos de uma abordagem moral-tradicionalista e religioso-radical. (Silveira, 2023, p. 107)

Diante desse cenário é que se faz urgente a implementação de mais e melhores processos formativos continuados que possibilitem aos docentes compreender a sexualidade para além de sua dimensão biológica, reconhecendo-a como parte constitutiva da experiência escolar e da formação integral dos sujeitos.

De outro lado, vemos também no pré-teste emergir afastamentos significativos em determinadas falas, ainda que não predominantes, quando tem-se a sexualidade restrita ao ato sexual ou considerada inadequada à infância. Esses posicionamentos revelam distanciamento da concepção de Louro (2000; 2008), que a compreende como construção social e cultural produzida nas relações de poder e nos processos históricos. Quando reduzida a uma dimensão exclusivamente biológica ou negada na infância, a sexualidade deixa de ser reconhecida como componente da vida escolar e pessoal, configurando-se não apenas como limite conceitual, mas como expressão de receios morais e de silenciamento pedagógico, fatores que comprometem a efetivação da transversalidade.

Ao associarem a Educação Sexual à proteção, ao conhecimento do próprio corpo e à prevenção de abusos, como nos relatos dos participantes N_003, N_008 e N_010, observa-se aproximação com Figueiró (2009), que a defende como espaço de formação ética e construção da autonomia corporal. Entretanto, conforme a própria autora ressalta (2009; 2010), a sexualidade foi historicamente marcada por tabus e repressões, o que contribui para compreender por que, no pré-teste, surgem falas atravessadas por resistências familiares, medo de críticas e influência de desinformações. Nessas situações, o receio tende a paralisar a prática pedagógica, deslocando a atuação docente para o campo administrativo e enfraquecendo a dimensão transversal da proposta.

Esse movimento torna-se ainda mais evidente nos relatos de situações vivenciadas em sala de aula envolvendo manifestações da sexualidade infantil. Casos descritos como delicados e difíceis de manejar resultam, com frequência, no encaminhamento à família ou à direção escolar. Ao optar por soluções predominantemente administrativas, em detrimento de intervenções pedagógicas mediadas pelo diálogo, a escola se afasta do princípio transversal defendido pelos PCN (Brasil, 1997), que pressupõe planejamento, continuidade e integração ao cotidiano escolar e de certa forma se aproxima do silenciamento exercido pela BNCC.

A perspectiva de Foucault (1976) aprofunda essa análise ao indicar a sexualidade como dispositivo histórico de poder e saber. No pré-teste, esse dispositivo manifesta-se nas falas que atribuem à família, à religião ou a valores morais a autoridade exclusiva para definir o que pode ou não ser tratado na escola, reforçando o silenciamento e estabelecendo fronteiras rígidas entre “assunto da escola” e “assunto da família”. Como aponta Louro (1999), a não percepção de determinadas manifestações da sexualidade infantil pode ser compreendida como efeito de um olhar normalizador que invisibiliza aquilo que não rompe explicitamente com a norma.

No pós-teste, entretanto, observam-se deslocamentos significativos. Os relatos indicam a adoção de práticas mais dialógicas e lúdicas, como rodas de conversa, uso de literatura infantil e linguagem adequada à faixa etária para tratar de consentimento e limites corporais. Essas estratégias dialogam com Maia et al. (2012), ao valorizarem uma educação sexual ética e emancipatória, comprometida com a autonomia e com a problematização de padrões naturalizados.

Evidencia-se, assim, maior aproximação com Louro (2000; 2008), quando os docentes passam a defender a ampliação conceitual da sexualidade e sua compreensão como dimensão constitutiva da vida escolar. A valorização da escuta, do diálogo e da mediação docente sinaliza movimento concreto de incorporação transversal da temática às práticas pedagógicas. Também se observa maior alinhamento com Maia et al. (2012), especialmente na valorização do caráter emancipatório da Educação Sexual.

Persistem, contudo, tensões. Quando alguns docentes reafirmam que determinados conteúdos devem ser tratados exclusivamente no âmbito familiar,

evidencia-se que o dispositivo da sexualidade, nos termos de Foucault (1976), continua operando sob formas de vigilância discursiva. Ainda assim, diferentemente do momento inicial, observa-se um deslocamento parcial: a escola passa a ser reconhecida como espaço legítimo de produção de saberes e de proteção, mesmo sob resistências.

Os desafios apontados: resistência familiar, tabus, ausência de formação continuada e de materiais didáticos. Revelam que os afastamentos entre teoria e prática possuem também dimensão estrutural. No pós-teste, entretanto, esses obstáculos deixam de justificar a omissão pedagógica e passam a ser compreendidos, em consonância com Figueiró (2009; 2010), como demandas por estratégias institucionais, comunicação clara e fundamentação didática consistente.

A recorrente solicitação por “mais abordagem” e orientações sobre “como fazer” evidencia um movimento de transição: da percepção da Educação Sexual como tema isolado para o reconhecimento de sua necessária integração ao currículo e ao cotidiano escolar, conforme defendiam os PCN (Brasil, 1997) e Nunes (2005). Assim, se no pré-teste a transversalidade se apresentava majoritariamente como referência normativa dissociada da prática efetiva, no pós-teste observam-se aproximações progressivas, marcadas por maior consciência do papel mediador do professor e pela tentativa concreta de integrar a temática às dinâmicas escolares.

Em consonância com Figueiró (2014), compreende-se que a consolidação da transversalidade da Educação Sexual exige processos formativos contínuos que articulem dimensões técnicas, emocionais e políticas, permitindo ao professor reconhecer-se como sujeito ativo na mediação da sexualidade na escola. Nesse sentido, a oficina pedagógica atuou como dispositivo formativo capaz de tensionar concepções arraigadas e favorecer deslocamentos em direção a práticas mais integradas.

Desse modo, os achados evidenciam que a transversalidade da Educação Sexual não pode ser compreendida como um dado consolidado no currículo, mas como um campo em permanente disputa, atravessado por forças políticas, ideológicas e institucionais. As aproximações e afastamentos identificados ao longo do processo formativo revelam que as práticas docentes são produzidas na intersecção entre concepções pessoais, referenciais

teóricos e marcos normativos. Assim, as tensões observadas não expressam apenas resistências individuais, mas refletem os efeitos de um cenário curricular que, ao redefinir o lugar da temática especialmente a partir da homologação da BNCC, fragilizou sua explicitação como eixo estruturante da formação integral

4.4O Produto Educacional: a abordagem pedagógica em uma proposta de ensino lúdica e dialógica

Considerando as discussões desenvolvidas ao longo deste estudo acerca da relevância da educação sexual, bem como da adoção de abordagens lúdicas, dialógicas e transversais para o tratamento da temática, apresentamos neste momento o percurso que fundamentou a elaboração e validação do Produto Educacional, apêndice 04, vinculado a esta pesquisa. Esse material, embora articulado ao estudo, ultrapassa seus limites ao se constituir como instrumento de apoio para que professores, coordenadores e gestores escolares possam planejar e implementar propostas de formação continuada colaborativa, seja sobre a temática aqui trabalhada, seja sobre outras demandas pertinentes aos seus contextos de atuação.

Após a realização da abordagem lúdica e dialógica da temática, reafirma-se a relevância de sua abordagem em espaço formativo de forma a favorecer a revisão de percepções, a ampliação de estratégias metodológicas e o fortalecimento da segurança docente para tratar da Sexualidade na escola. Compreende-se que sua abordagem contribui para o autoconhecimento, para o desenvolvimento da autonomia corporal e para a prevenção de situações de vulnerabilidade.

Nesse sentido, trabalhar o tema em sala de aula exige que o professor esteja disposto a repensar concepções naturalizadas e a reconstruir entendimentos previamente consolidados, assumindo uma postura reflexiva diante da temática, como já apontam estudos da área. Assim, ao investir em práticas lúdicas e dialógicas, potencializa-se tanto a qualificação da atuação docente quanto o protagonismo discente nos processos de ensino e aprendizagem.

Foi considerando o exposto que o trabalho desenvolvido, ao longo das ações de formação continuada, e, depois, por ocasião da elaboração do Produto Educacional foram planejados e desenvolvidos da seguinte forma:

1º Passo

Realização do pré-teste para compreender as percepções e os conhecimentos dos docentes sobre a educação sexual e suas práticas pedagógicas em relação ao tema.

2º Passo:

Apresentação de atividades lúdicas, dialógicas e transversais, aplicáveis em diferentes disciplinas. Contemplando temas como: corpo, autocuidado, diversidade, limites, respeito, prevenção à violência, sexo e gravidez.

Dessa forma a primeira temática é sobre o **Corpo** com a atividade: **Meu corpo, meu jeito**. O docente entrega uma folha de papel madeira para cada aluno e orienta que organizem o contorno do próprio corpo em tamanho real. Em seguida, cada aluno desenha detalhes do seu corpo, explorando características como altura, tamanho, cor dos olhos, tipo de cabelo e outros elementos pessoais. Após os desenhos, o professor promove uma roda de conversa com o grupo;

3º Passo:

A segunda temática é sobre o **Autocuidado** com a atividade: **Pintando sentimentos**. O docente conversa com a turma sobre como a música pode expressar sentimentos e apresenta exemplos. Em seguida, as crianças escutam músicas variadas e pintam livremente os sentimentos que a música desperta. As produções podem ser expostas com a legenda: “Traduz sentimentos de...”.

4º Passo:

A terceira temática trata acerca da Diversidade com a atividade: **O Autorretrato de Cores Misturadas**. Muitas crianças acham que existe apenas uma "cor de pele" (geralmente o lápis rosa-claro ou bege). Esta atividade desconstrói essa ideia. Como funciona: Forneça apenas as cores primárias (vermelho, amarelo, azul) e o branco e preto em tinta guache. Os alunos devem misturar as cores até encontrar o tom exato da sua própria pele.

Explorar com os alunos sobre como cada tom é único e como a mistura de cores diferentes cria resultados lindos.

5º Passo:

A quarta temática trata acerca dos Limites com a atividade: **Meu Semáforo do Corpo**. Cada participante desenha um semáforo:

- Na cor vermelha: toques que não aceita
- Na cor amarela: toques que dependem da vontade
- Na cor verde: toques que aceita

Nessa atividade deve ser reforçado que cada semáforo é diferente e deve ser respeitado.

6º Passo:

A quinta temática trata acerca da Prevenção à Violência com a atividade: **O Semáforo das frases**. Nessa atividade o docente distribui frases aos participantes e eles devem classificar cada frase no semáforo:

- Verde: pode falar
- Amarelo: precisa de atenção
- Vermelho: não pode falar

Após a classificação, a turma conversa sobre o porquê certas falas machucam e como podemos nos expressar sem violência.

7º Passo:

A sexta temática aborda sobre o Sexo com a atividade: **Menino ou menina?** O professor apresenta desenhos do corpo humano em estilo infantil e explica os nomes corretos das partes íntimas (pênis, testículos, vulva e vagina), sem apelidos. As crianças participam do jogo de “Ligar os Nomes”, associando as etiquetas às partes do corpo. O professor reforça que conhecer o próprio corpo ajuda a se proteger e a pedir ajuda quando necessário.

8º Passo:

A sétima temática trata sobre a Gravidez com a atividade: **Leitura e Conversa – “Mamãe botou um ovo”**. O professor realiza a leitura do livro e, em seguida, promove uma roda de conversa, esclarecendo dúvidas das crianças e reforçando que o corpo deve ser tratado com respeito e cuidado.

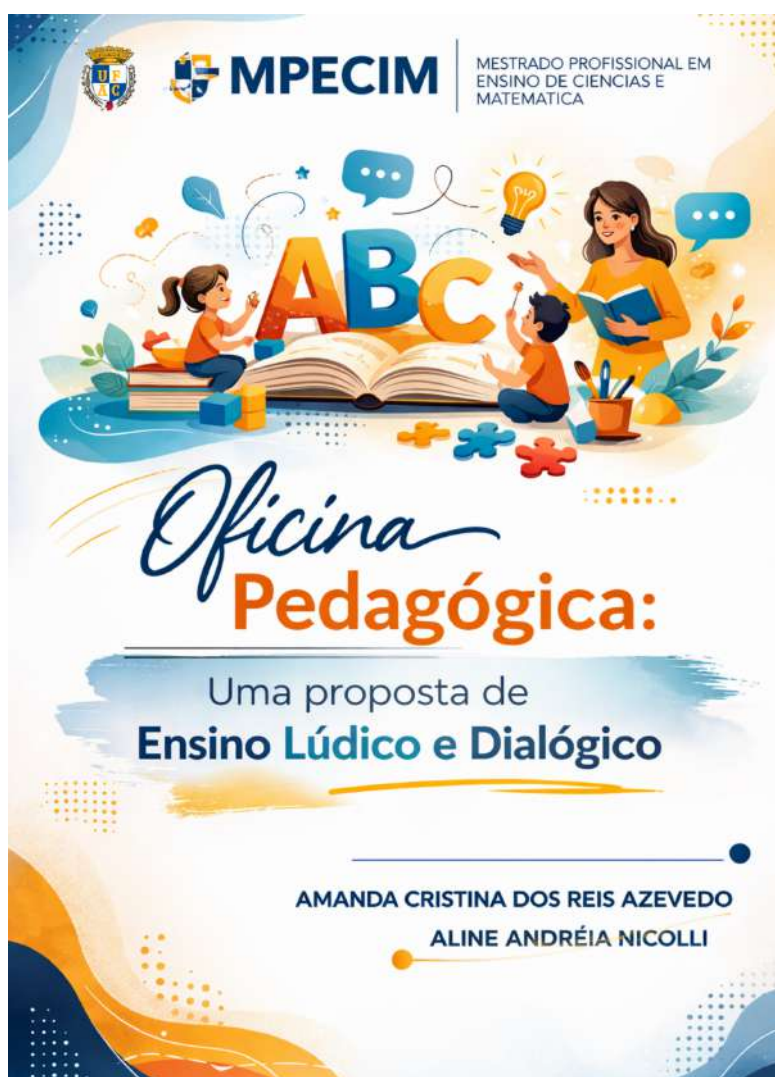
Além disso, é importante destacar que, ao longo da realização deste trabalho, adotou-se a concepção de oficina proposta por Candau (1995),

compreendida como um espaço coletivo de produção de conhecimentos, de problematização da realidade e de partilha de experiências.

Desse modo, foi a partir da mobilização de estratégias lúdicas, dialógicas e de propostas com caráter transversal que se tornou possível tanto a constituição dos dados da pesquisa quanto a elaboração do Produto Educacional. Em termos de produto educacional ressaltamos, mais uma vez, que a oficina contou com a participação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na escola Álvaro Vieira da Rocha.

Em se tratando de trabalho colaborativo para a reflexão acerca da abordagem da Educação Sexual e consequente elaboração do Produto Educacional, apresentamos a seguir a capa e o sumário.

Imagem 01: Capa do Produto Educacional



Fonte: Autoria própria (2026)

Imagem 02: Sumário do Produto Educacional



PRODUTO EDUCACIONAL

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - MPECIM**

SUMÁRIO

Apresentação	4
Introdução.....	5
Início da conversa.....	6
Objetivo.....	7
Diretrizes e ação.....	8
Quem esteve conosco.....	9
Atividades realizadas.....	10
Mensagem final.....	12
Referências.....	13

AMANDA CRISTINA DOS REIS AZEVEDO
ALINE ANDRÉIA NICOLLI

Fonte: Autoria própria (2026)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como as questões relativas à sexualidade humana vêm sendo percebidas e abordadas pelos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dos objetivos específicos, buscou-se compreender os elementos teóricos e históricos presentes na percepção desses docentes, identificar suas percepções sobre a abordagem da educação sexual, analisar as práticas pedagógicas vigentes, problematizar junto aos professores a possibilidade de uma abordagem lúdica e dialógica, e observar em que medida essas práticas se alinham ou se distanciam da transversalidade curricular.

Os resultados indicam que os docentes reconhecem a importância da educação sexual na escola, especialmente com ênfase no respeito à individualidade e no desenvolvimento da autonomia corporal dos alunos. No entanto, eles enfrentam desafios relacionados a resistências da comunidade escolar e familiares, bem como uma lacuna na formação específica para o tema, evidenciando a necessidade de investimentos em formação continuada que propiciem segurança e reflexão crítica sobre a temática.

A análise dos elementos teóricos e históricos, fundamentada em autores como Foucault (1988), Louro (1997) e Figueiró (2009), sustenta a compreensão da sexualidade como um fenômeno socialmente construído e sujeita a múltiplos discursos, tornando essencial que a educação sexual seja abordada de forma transversal, contínua, lúdica e dialógica. O estudo demonstrou que, apesar das políticas curriculares, como o PCN, de 1997, favorecerem essa transversalidade, a homologação da BNCC fragilizou a inserção do tema em espaço escolar e, da mesma forma, a possibilidade de uma abordagem transdisciplinar, o que se reflete na prática docente.

A realização da oficina pedagógica como espaço reflexivo e de prática mostrou-se efetivo para fomentar a problematização e o aprimoramento das abordagens pedagógicas, proporcionando uma maior compreensão e disposição dos professores para tratar a sexualidade de forma mais integrada, crítica e acolhedora. Isso evidencia o potencial da abordagem lúdica e dialógica como ferramenta para superar tabus e resistências, contribuindo para uma educação sexual emancipatória e inclusiva.

Por fim, a pesquisa reafirma a importância da escola como espaço fundamental para a formação integral dos sujeitos, destacando que a educação sexual deve ser tratada como um componente inseparável do processo educativo, capaz de promover a autonomia, o respeito à diversidade e a prevenção de vulnerabilidades. Assim, faz-se mais do urgente e pertinente que a presente temática seja abordada no contexto de falas e vivências, de forma lúdica e dialógica e, nessa perspectiva, o produto educacional elaborado e validado por meio desse estudo se torna possibilidade de apoio.

Recomenda-se ainda que, políticas públicas e instituições escolares, invistam em formação docente contínua e no desenvolvimento de materiais e práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com as vivências dos estudantes, potencializando o protagonismo dos alunos e a construção coletiva do conhecimento sobre sexualidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jordão Filipe dos Ramos. **Conhecimento e a atitude face à saúde sexual e reprodutiva: um estudo correlacional em estudantes universitários**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Lisboa, 2008.
- ADEODATO, João Maurício Leitão. Bases para uma metodologia da pesquisa em direito. *Revista CEJ*, Brasília, v. 7, p. 143-150, 1999.
- ALMEIDA, S. A. **Orientação sexual nas escolas: seria possível se não incomodasse?** 2009. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- ALMEIDA JUNIOR, J. B. A evolução do ensino de física no Brasil. *Revista de Ensino de Física*, v. 1, n. 2, p. 45–58, 1979.
- AMARAL, Vera Lúcia. **Psicologia da educação**. Natal: EDUFRRN, 2007.
- AZEVEDO, Amanda Reis. **Educação e sexualidade no ENPEC: o que dizem as pesquisas da área de Educação em Ciências**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2024.
- BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz; MIRANDA, Jean Carlos. **Sexualidade: perspectiva histórica e significação cultural**. *Acta Biomedica Brasiliensis*, v. 10, p. 13-22, 2019.
- BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. **Educação sexual: debate aberto**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BOROTO, Ivonicleia Gonçalves; SENATORE, Regina Célia Mendes. A sexualidade infantil em destaque: algumas reflexões a partir da perspectiva freudiana. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, p. 1339-1356, 2019.
- BRANCO, Emerson; BRANCO, Alessandra; IWASSE, Lilian; ZANATTA, Shalimar. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio**. *Debates em Educação*, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUGLIONE, Samantha (Org.). **Reprodução e sexualidade: uma questão de justiça**. Porto Alegre: Themis Safe, 2002.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual: IRaMuTeQ**. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutorielenportugais>.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Uma história das sexualidades para além da história das sexualidades. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, v. 14, p. 294-300, 2022.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A invenção da sexualidade e seus desdobramentos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, set./dez. 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORREIA, Nestor. A história da física na educação brasileira. **Revista HISTDBR Online**, v. 14, n. 14, p. 1–9, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan; MIGLIORI, Regina de Fátima; INOUE, Ana Amélia. **Temas transversais e educação em valores humanos**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEL PRIORE, Mary. **Sexualidade: história de repressão e mudanças**. *Café Filosófico CPFL*, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fnw7yB7tYkU>.

DIOGO, R.; GOBARA, S. Educação e ensino de Ciências Naturais – Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 222, 2008.

Diversidade sexual. *Revista de Cultura e Extensão USP*, v. 15, p. 19–28, 2016.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira. **Educação sexual: construindo uma nova realidade**. Salvador: Instituto de Biologia da UFBA, 1995.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. Londrina: Edue, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: O uso dos prazeres**. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: O cuidado de si**. v. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRAGALE FILHO, Roberto; NORONHA, R. (Org.). Pesquisa empírica em direito no Brasil. In: OLIVEIRA, Fabiana Luci de. **Justiça em foco: estudos empíricos**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 97-144.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual: possibilidades didáticas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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, 2011.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Beatriz de Lira et al. **O gênero da docência: a feminização do magistério**. In: CONEDU, 7., 2021. *Anais [...]* Campina Grande: Realize Editora, 2021.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: Mito ou realidade (Coleções Dimensões da Sexualidade)**. Campinas, SP: Mercado das Letras Horizontes - Revista De Educação. 1995.

HEILBORN, Maria Luiza. Entre as tramas da sexualidade brasileira. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, p. 43-60, 2006.

- KONRATH, Véra Lucia Lajeado. **Educação sexual na escola: marcas e concepções culturais**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Univates, Lajeado, 2012.
- KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino de Ciências. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 85–93, 2000.
- LEITE, Vinicius Souza Magalhães; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Perspectivas curriculares sobre gênero e sexualidade no ensino de Ciências e Biologia. *Revista Teias*, v. 22, p. 28–47, 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. **Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MAIA, A. C. B. et al. **Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural**. *Psicologia em Estudo*, v. 17, n. 1, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades**. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 3, 1996.
- NUNES, Cesar Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 2005.
- NUNES, Cesar Aparecido. **História, sexualidade e educação**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1996.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- PEREIRA, Zilene Moreira. **Sexualidade e gênero na pesquisa e na prática de ensino em Biociências e Saúde**. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**. 2002. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- SANTIAGO, Izaura. **Sexualidade e gênero: as práticas educativas na educação infantil**. 2012. Monografia – FACECAP, Capivari, 2012.

SAYÃO, Yara. **Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários**. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Daiane Vieira da et al. **Dialogando sobre sexualidade na adolescência**. *Revista Enfermagem UFPE on-line*, v. 9, n. supl. 5, p. 8486-8492, 2015.

SILVEIRA, Éderson Luís. Tessituras entre alteridade e educação. **Revista Teias**, v. 24, n. 75, p. 98–110, 2023.

SODERO MARTINS, Ana Elisa Piedade; SILVA, Francisco Sidomar Oliveira da; NICOLLI, Aline Andréia. A história do ensino de Ciências no Brasil e a elaboração da BNCC. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

SPITZNER, Regina Henriqueta Lago. **Sexualidade e adolescência: reflexões acerca da educação sexual na escola**. 2005. Dissertação (Mestrado) – UEM, Maringá, 2005.

VICENTE, Luciane da Silva. **A educação sexual nas diferentes versões da base nacional comum curricular: da abertura ao silenciamento em torno da temática**.

VIGANO, S. de M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. Gênero e sexualidade: concepções e discussões acerca da educação. *Revista Espaço do Currículo*, v. 12, n. 1, p. 209-222, 2019.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

APÊNDICE 01- PRÉ-TESTE

Título da pesquisa: “SEXUALIDADE HUMANA: das percepções docentes à abordagem pedagógica do tema nos anos iniciais do ensino fundamental.”

PARTE I - Identificação do Perfil dos Participantes da Pesquisa

1. Gênero: () M () F () Outro () Prefere não declarar
2. Idade: _____
3. Religião: _____
4. Formação: _____
5. Tempo de Atuação em sala de aula: _____

PARTE II – A abordagem da Educação sexual e Sexualidade Humana

1. Na sua opinião, o que significa Sexualidade Humana na escola? O que você aprendeu (em cursos ou no dia a dia com alunos) que te ajudou a pensar sobre isso?
2. Qual a sua visão sobre a abordagem da Educação Sexual nos anos iniciais?

Leia o texto abaixo:

Durante uma aula sobre noções de corpo e autonomia na educação infantil, ministrada para crianças de 5 a 6 anos, a professora explicava sobre a importância de respeitar o espaço pessoal dos colegas. Nesse momento, um aluno, de forma descontraída, abraçou uma colega sem permissão. Quando questionado, ele respondeu com naturalidade: *"Mas é só um abraço, minha mãe diz que é carinho!"* Outra criança, observando a cena, comentou: *"Na minha casa todo mundo se beija, não tem problema!"* Em outra ocasião, durante uma atividade sobre higiene pessoal, um aluno afirmou: *"Meu pai disse que menino não precisa pedir licença pra encostar nos outros!"*

Considerando a leitura do texto acima e suas experiências em sala de aulas reflita e responda:

3. Você já vivenciou ou presenciou alguma situação semelhante envolvendo questões de sexualidade infantil e limites corporais em sala de aula? Se sim, descreva a situação

4. Como você lidou (ou lidaria) com esse tipo de situação, buscando orientar as crianças de forma adequada e respeitosa, sem reprimir sua curiosidade natural, mas ensinando sobre consentimento e autonomia corporal?

5. Quais são os principais desafios e potencialidades que você identifica ao abordar Educação Sexual nos anos iniciais? Como costuma lidar com possíveis resistências da comunidade escolar ou familiares?

6. *Leia o texto a seguir:*

Durante uma formação continuada sobre desenvolvimento infantil, uma professora argumentou: 'Sexualidade na infância não existe, isso é invenção de adulto'. Outra rebateu: 'Mas os PCNs já falavam sobre isso nos anos 90, precisamos atualizar nosso olhar'.

Em sua opinião, como essas visões distintas refletem diferentes concepções históricas sobre o tema?

APÊNDICE 02 – PÓS-TESTE

Título da pesquisa: “SEXUALIDADE HUMANA: das percepções docentes à abordagem pedagógica do tema nos anos iniciais do ensino fundamental.”

1. A oficina realizada hoje contribuiu para que vocês pensem e/ou repensem em como abordar a sexualidade no contexto escolar?
2. Com base na oficina de hoje, o que vocês fariam de diferente na sua prática? O que levariam para aplicar na sala de aula?
3. Agora depois da oficina, o que significa para vocês trabalhar a sexualidade na escola?
4. Quais atividades desenvolvidas na oficina vocês gostaram mais e levariam para a sala de aula?
5. Como vocês classificam esta oficina em termos de relevância, clareza e aplicabilidade?

APÊNDICE 03 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal do Acre

Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Biológicas e da Natureza-CCBN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você a participar da pesquisa Intitulada: SEXUALIDADE HUMANA: das percepções docentes à abordagem pedagógica do tema nos anos iniciais do ensino fundamental, de responsabilidade de *Amanda Cristina dos Reis Azevedo*, aluna de do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre - Ufac, sob a orientação da Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli.

A pesquisa possui uma abordagem prioritariamente qualitativa e trata-se de uma pesquisa empírica, que será realizada com docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na Escola Alvaro Vieira da Rocha.

Almejando compreender como, depois de vinte cinco anos de transdisciplinarização do tema, enquanto tema transversal, as questões relativas à Sexualidade humana vêm sendo percebidas e abordadas pelos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva, no intuito de garantir o objetivo de investigação, os seguintes objetivos específicos foram traçados: (a) Compreender quais são os elementos teóricos e históricos que caracterizam a percepção da Sexualidade humana apresentada por docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; (b) Identificar as percepções dos docentes sobre a Sexualidade humana, bem como elementos da abordagem da temática nas aulas que ministram nos anos iniciais do ensino fundamental; (c) Analisar a abordagem pedagógica da educação sexual desenvolvida, em salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental; (d) Problematicar com os professores, durante um processo de formação, a possibilidade de abordagem da temática numa perspectiva transdisciplinar; (e) Perceber em que medida a abordagem

pedagógica da educação sexual, se aproxima e/ou se afasta, da perspectiva transversal definida curricularmente desde 1997 pela implementação dos PCN, bem como possíveis alterações devido a exclusão do tema na BNCC e os movimentos de aproximação e/ou afastamento em decorrência da atividade formativa desenvolvida.

Esclarecemos, ainda, que: a) a sua participação não é obrigatória e não implica em nenhum risco; b) mesmo após a assinatura desse termo, você é livre para se recusar a participação, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento e exigir esclarecimentos durante todo o período de realização da pesquisa, assim como solicitar revisão dos dados coletados. Acrescentamos que a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade; c) você também ficará em posse de uma cópia desse termo que será impresso em duas vias e assinado pelos envolvidos; d) garantimos que seu nome será mantido sob sigilo em todas as fases da pesquisa; e) além disso, há comprometimento por parte desta pesquisadora em desempenhar as atividades de forma ética e responsável, procurando reavaliar as questões, que porventura causar constrangimentos aos participantes.

Justificamos, ainda, que essa pesquisa se faz relevante, por possibilitar reflexão sobre questões científicas e de ensino, resultando em implicações para os processos de formação de professores.

Para qualquer eventualidade ou dúvidas referentes à pesquisa, os participantes podem conversar pessoalmente com a pesquisadora ou entrar em contato pelo e-mail amandacristina0108@gmail.com
Ou pelo telefone (68) 999494355 (whatsapp).

Rio Branco, Acre ____ de _____ de 2025

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 04 – PRODUTO EDUCACIONAL