

2026

Educação Sexual na formação continuada sob uma perspectiva dos saberes docentes: uma proposição para os professores dos anos Iniciais do ensino fundamental.

Rodrigues,, Juliana Martinez

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/875>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

JULIANA MARTINEZ RODRIGUES

**EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB
UMA PERSPECTIVA DOS SABERES DOCENTES: UMA
PROPOSIÇÃO PARA OS PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JULIANA MARTINEZ RODRIGUES

**EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB
UMA PERSPECTIVA DOS SABERES DOCENTES: UMA
PROPOSIÇÃO PARA OS PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Priscila Carozza Frasson Costa.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Ciências Naturais e Matemática

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade. Bibliotecária, CRB 9/1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

R696e Rodrigues, Juliana Martinez
Educação sexual na formação continuada sob uma perspectiva dos saberes docentes: uma proposição para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. / Juliana Martinez Rodrigues; orientadora Priscila Carozza Frasson Costa - Cornélio Procopio, 2026.
105 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2026.

1. Educação Sexual. 2. Saberes Docentes. 3. Abuso Sexual Infantil. 4. Guia Pedagógico.. I. Costa, Priscila Carozza Frasson, orient. II. Título.
CDD: 372.372

JULIANA MARTINEZ RODRIGUES

**EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA
PERSPECTIVA DOS SABERES DOCENTES: UMA PROPOSIÇÃO
PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.
Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Priscila Carozza Frasson Costa.
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Ciências Naturais e Matemática

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



PRISCILA CAROZA FRASSON COSTA
Data: 09/03/2026 15:04:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Carozza Frasson Costa.
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Documento assinado digitalmente



PATRICIA DE OLIVEIRA E SILVA PEREIRA MENDES
Data: 12/03/2026 08:07:17-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Documento assinado digitalmente



MARILIA BAZAN BLANCO
Data: 10/03/2026 14:10:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Marília Bazan Blanco
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 12 de fevereiro de 2026.

Dedico este trabalho a todas as crianças que um dia infelizmente sofreram abuso sexual e foram privadas do direito de se defender. Que cada página desta pesquisa represente um gesto de acolhimento, respeito e compromisso de proteção à infância.

AGRADECIMENTOS

Seria impreciso afirmar que um trabalho desta natureza foi construído por apenas duas mãos. Trata-se, na verdade, de um percurso coletivo, no qual muitas outras pessoas contribuíram, direta ou indiretamente, para a construção, o amadurecimento e o lapidar deste trabalho, tornando possível a sua concretização final.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que, com sua infinita graça, me concedeu saúde, força e resiliência nos momentos mais desafiadores desta jornada. A Ele, toda a honra e toda a gratidão pela luz e sabedoria que guiaram cada passo.

À minha amada orientadora, Profa. Dra. Priscila Carozza Frasson Costa, meu sincero e profundo agradecimento pela condução paciente, precisa e inspiradora que foram essenciais para o sucesso desta pesquisa. Desde a graduação em Ciências Biológicas, uma referência de competência, ética e humanidade. Suas orientações impulsionaram meu amadurecimento acadêmico e me permitiram reconhecer-me como uma professora pesquisadora.

Ao meu esposo, João Paulo, por ser meu porto seguro e meu maior incentivador. Obrigada pela paciência, pela compreensão incondicional, pelo cuidado e pelo amor que me sustentou nos momentos de cansaço e incerteza. Seu apoio e sua parceria foram fundamentais para a realização deste sonho.

À minha pequena filha, Alice, pela alegria contagiante, pelos brinquedos que decoraram minha mesa de estudos e pelos abraços que me lembraram do que realmente importa. Obrigada por me ensinar que a felicidade está nos detalhes e que o maior sucesso é ver o mundo pelos seus olhos. Você é a minha motivação a buscar caminhos para proteger e amparar outras crianças.

Ao meu pai, Nelson Rodrigues, *in memoriam*, pela dádiva da vida e pelo orgulho que sempre sentiu por ter uma filha professora.

À minha mãe, Lúcia Helena, por seu amor incondicional, apoio incansável e por nunca me deixar duvidar da minha capacidade, a que sempre acreditou quando nem eu mesma acreditava. Seu exemplo de fé e generosidade é a minha maior inspiração. Obrigada por tudo.

Ao meu sobrinho, João Lucas, que com o conhecimento e domínio das tecnologias, próprios de sua geração, foram essenciais na diagramação do Produto Educacional resultante desta pesquisa. Obrigada meu menino, por

compreender o valor deste trabalho e por enxergar o Produto Educacional através dos meus olhos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN, por contribuírem significativamente para o meu processo formativo, suprimindo lacunas e instigando reflexões que contribuíram no processo da pesquisa.

Às professoras da Banca Examinadora, cuja leitura atenta, escuta sensível e contribuições precisas foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa. Agradeço pela generosidade em compartilhar seus saberes, pela postura ética e pelo olhar crítico que ampliaram minha compreensão teórica.

À diretora da escola pesquisada, Ana Paula Pedrina Spada, pela receptividade e pelo apoio incondicional à realização desta pesquisa. Sua sensibilidade e incentivo foram fundamentais para que o espaço escolar se tornasse um território de diálogo, confiança e construção coletiva.

Às professoras participantes da pesquisa, que gentilmente disponibilizaram seu tempo, partilharam experiências e se mostraram comprometidas em cada etapa do processo investigativo. A contribuição de vocês foi essencial para o desenvolvimento e o enriquecimento deste estudo.

À amiga, Juliete Gomes Poss Asano, companheira diária de trabalho e da jornada acadêmica. Obrigada pela generosidade a cada disciplina compartilhada, pela presença cheia de afeto e calma e por me impulsionar a ser uma pesquisadora melhor.

À amiga e egressa do PPGEN, Flávia Aparecida de Moraes, pela generosidade ao me apresentar o Programa com tanto carinho. Agradeço pelo incentivo e por comemorar comigo cada etapa avançada no processo seletivo do Mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa GPEFOP, pelas contribuições valiosas e pela validação em cada etapa desta investigação. A validação e os apontamentos do grupo foram essenciais para a construção de um trabalho pautado na reflexão e na excelência acadêmica.

E, com imensa gratidão, à minha família de modo geral, pelo amor, paciência e compreensão diante das ausências impostas pelo processo de pesquisa. Este sonho é também de vocês, pois cada conquista aqui expressa carrega um pouco do amor e da força que sempre encontrei em vocês.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se
pôs a caminhar” (Paulo Freire)

RODRIGUES, Juliana M. **Educação Sexual na formação continuada sob uma perspectiva dos Saberes Docentes**: uma proposição para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2026. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2026.

RESUMO

O ambiente escolar constitui-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança e, conseqüentemente, para a abordagem da Educação Sexual (ES) como prática educativa, preventiva e emancipatória. Nesta perspectiva, a presente dissertação, teve como objetivo elaborar e implementar um material pedagógico voltado ao enfrentamento do abuso e da violência sexual, destinado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (faixa etária de 6 a 10 anos). Buscou-se investigar e analisar as possibilidades de diálogo entre os pressupostos da Educação Sexual Emancipatória de Figueiró (2018) e os Saberes Docentes de Tardif (2014), nesse nível de ensino, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas reflexivas, éticas e socialmente comprometidas. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal do município de Cambará - PR, localizada em contexto de vulnerabilidade social, e contou com a participação de dez professoras dos Anos Iniciais. A abordagem metodológica foi qualitativa, o percurso investigativo compreendeu quatro etapas: (1) levantamento das concepções docentes sobre a Educação Sexual; (2) realização de encontros formativos presenciais e on-line; (3) aplicação do Guia Pedagógico, que constituiu o Produto Educacional; e (4) análise das percepções e das transformações ocorridas nas práticas docentes a partir de momentos de reflexão coletiva. A análise dos dados foi orientada pela Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiuzzi (2005), na qual, por meio de categorias e unidades. O Produto Educacional, intitulado: Educação Sexual como ferramenta nos casos de abuso e violência sexual: uma proposição para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi estruturado para auxiliar professores no planejamento e na execução de ações educativas voltadas à proteção da infância. Os resultados apontaram que os encontros, oportunizando reflexões, promoveram avanços significativos na compreensão e na postura das professoras diante da Educação Sexual. A análise evidenciou que o diálogo entre teoria e prática, aliado ao suporte metodológico do Guia, contribuiu para ressignificar concepções, fortalecer saberes e consolidar práticas pedagógicas emancipadoras. Conclui-se que os momentos de formação, reflexão crítica e troca de experiências, constituíram um caminho eficaz para integrar a Educação Sexual ao cotidiano escolar de modo responsável, sensível e humanizado. O Guia Pedagógico consolidou-se como instrumento pedagógico e de intervenção social, reafirmando o compromisso da escola com a promoção da cidadania, a construção de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a proteção nos casos de abuso e violência sexual infantil.

Palavras-chave: Educação Sexual. Saberes Docentes. Anos Iniciais. Abuso Sexual Infantil. Guia Pedagógico.

RODRIGUES, Juliana M. **Educação Sexual na formação continuada sob uma perspectiva dos Saberes Docentes**: uma proposição para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2026. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2026.

ABSTRACT

The school environment is a privileged space for the integral development of children and, consequently, for approaching Sex Education (ES) as an educational, preventive, and emancipatory practice. From this perspective, the objective of this dissertation was to develop and implement educational material aimed at addressing sexual abuse and violence, intended for the early years of elementary school (ages 6 to 10). We sought to investigate and analyze the possibilities for dialogue between the assumptions of Figueiró's Emancipatory Sex Education (2018) and Tardif's Teaching Knowledge (2014) at this level of education, contributing to the consolidation of reflective, ethical, and socially committed pedagogical practices. The research was conducted in a municipal school in the municipality of Cambará, Paraná, located in a socially vulnerable context, with the participation of ten teachers from the early years of schooling. The methodological approach was qualitative, and the research process comprised four stages: (1) survey of teachers' conceptions of sex education; (2) face-to-face and online training sessions; (3) application of the Pedagogical Guide, which constituted the Educational Product; and (4) analysis of perceptions and changes in teaching practices based on moments of collective reflection. Data analysis was guided by Discursive Textual Analysis (ATD), according to Moraes and Galiazzi (2005), using categories and units. The Educational Product, entitled Pedagogical Guide: Sex education as a tool in cases of sexual abuse and violence: a proposal for teachers in the early years of elementary school. The results showed that the meetings, which provided opportunities for reflection, promoted significant advances in the teachers' understanding and attitude towards sex education. The analysis showed that the dialogue between theory and practice, combined with the methodological support of the Guide, contributed to reframing concepts, strengthening knowledge, and consolidating emancipatory pedagogical practices. It was concluded that the moments of training, critical reflection, and exchange of experiences constituted an effective way to integrate sex education into everyday school life in a responsible, sensitive, and humanized manner. The Pedagogical Guide established itself as a pedagogical and social intervention tool, reaffirming the school's commitment to promoting citizenship, building an education system committed to human rights, and protecting children from sexual abuse and violence.

Keywords: Sex Education. Teaching Knowledge. Elementary School. Child Sexual Abuse. Teaching Guide.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes Docentes e suas definições com base na referência (Tardif 2014)	49
Quadro 2 – Participantes da pesquisa	59
Quadro 3 – Categorias e unidades de análise	62
Quadro 4 – Categorias e unidades de análise.....	65
Quadro 5 – Categoria 1 – Fundamentos da Educação Sexual	66
Quadro 6 – Categoria 2 – Legislação e Currículo.	70
Quadro 7 – Categoria 3 – Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas.	76
Quadro 8 – Categoria 4 – Guia Pedagógico (enfrentamento À violência e abuso)..	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ES	Educação Sexual
PE	Produto Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCP	Referencial Curricular do Paraná
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO SEXUAL	19
1.1 AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO CENÁRIO BRASILEIRO	19
1.2 A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	24
1.2.1 Educação Sexual: Fundamentos e Contexto na BNCC	24
1.2.2 Educação Sexual no Referencial Curricular do Paraná	26
1.2.3 Currículo do Município de Cambará e abordagem da Educação Sexual	29
CAPÍTULO 2 – ABUSO E VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL	31
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR	36
3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: UM PROCESSO ESSENCIAL PARA A PRÁTICA DOCENTE	36
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS	38
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO SEXUAL: NECESSIDADE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	43
CAPÍTULO 4 – APROXIMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES COM A EDUCAÇÃO SEXUAL	49
4.1 OS SABERES DOCENTES E SUA RELAÇÃO AOS SABERES DA EDUCAÇÃO SEXUAL	49
4.2 A CONSOLIDAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: DIMENSÕES E IMPLICAÇÕES FRENTE À EDUCAÇÃO SEXUAL	54
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
5.1 ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	57
5.2 PRODUTO EDUCACIONAL	59
5.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA	63
5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	63
5.5 METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS	64
6 ANÁLISE DIAGNÓSTICA DE DADOS	66
6.1 OBJETO DE ANÁLISE: A CORRELAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A EDUCAÇÃO SEXUAL	66
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	69
7.1 CATEGORIA 1 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL	70
7.2 CATEGORIA 2 – LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO	74

7.3 CATEGORIA 3 – SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	80
7.4 CATEGORIA 4 – GUIA PEDAGÓGICO (ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E ABUSO)	86
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	99

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória na área da Educação teve início desde muito cedo, influenciada pela vivência e observação cotidiana do trabalho de minha mãe, que atuava em uma instituição de Educação Infantil, na época denominada "Creche", hoje reconhecida como Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Desde então, permaneci imersa nesse ambiente educativo, o que fortaleceu meu vínculo com a educação.

Em 2005, ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Jacarezinho, então denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA). A conclusão desta primeira graduação oportunizou minha aprovação em dois concursos públicos, passando a atuar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos municípios de Andirá PR e Cambará PR.

Durante o processo de consolidação da minha prática docente, com o intuito de ampliar minha formação e aprimorar minha prática, especialmente no ensino de Ciências, iniciei uma segunda graduação em Ciências Biológicas pela UENP – Campus Bandeirantes, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O contato mais aprofundado com a área de Ciências era a expectativa de oferecer um ensino mais qualificado e fundamentado para os alunos dos Anos Iniciais.

A partir de 2011, assumi a função de Coordenadora Pedagógica em uma Escola Municipal situada na periferia do Município de Cambará, região marcada por contextos sociais de alta vulnerabilidade, com a presença de problemáticas como o tráfico de drogas, o consumo abusivo de álcool e episódios de violência. Durante minha trajetória nesta função, vivi situações que me causaram grande inquietação, sobretudo diante de relatos de alunos sobre abusos e violência sexual, além de abordagens inadequadas relacionadas à sexualidade infantil.

Foi conhecendo a realidade da comunidade escolar que vivenciei a situação problema que hoje norteia minha pesquisa de Mestrado. A percepção da carência de práticas pedagógicas que favorecessem a abordagem adequada da Educação Sexual, de forma ética, responsável e preventiva, foi levada como pré-projeto para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN).

Ao participar do processo seletivo do PPGEN, encontrei a oportunidade de transformar minha angústia e desejo de mudança em um projeto de pesquisa com impacto social direto. O pré-projeto submetido à seleção já previa a realização da pesquisa no contexto escolar em que atuo, com a finalidade de construir uma proposta de intervenção capaz de dialogar com as necessidades da comunidade escolar frente aos casos de abuso e violência sexual.

Com a acolhida da proposta por parte de minha orientadora e após um processo de aprofundamento teórico e amadurecimento metodológico, defini como Produto Educacional o desenvolvimento de um Guia Pedagógico. Esse material tem como objetivo nortear o trabalho docente, oferecendo orientações pedagógicas que promovam uma Educação Sexual com fundamentação teórica, pois vinculam o referencial da ES com aproximações aos Saberes Docentes. A proposta busca, ainda, instrumentalizar os professores para o reconhecimento de sinais de abuso, bem como favorecer a construção de um ambiente escolar mais seguro, no qual os alunos possam conhecer e proteger seus corpos.

A realização desta pesquisa representa, para mim, muito mais que a obtenção de um título acadêmico. Trata-se da concretização de um projeto de vida, movido pelo desejo genuíno de transformação social por meio da educação, da pesquisa e da formação continuada.

INTRODUÇÃO

A Educação Sexual, nas últimas décadas, consolidou-se como um tema de notável importância nos debates educacionais, especialmente no âmbito das políticas públicas voltadas à promoção da saúde, equidade de gênero e direitos humanos. No Brasil, a trajetória dessa temática testemunha avanços e retrocessos que refletem as complexas tensões sociais, culturais e políticas permeando a escola enquanto território de disputas ideológicas e simbólicas. Louro (2018) destaca que “a escola continua sendo um espaço de disputa, onde avanços e retrocessos coexistem em tensão contínua” (p. 98). Tal compreensão evidencia que as discussões sobre sexualidade no ambiente educacional transcendem o mero aspecto curricular, constituindo-se também como um espaço de resistência e transformação social.

Durante o século XX, a ES esteve vinculada a um enfoque higienista e biologicista, restrito à prevenção de doenças e à normatização dos corpos (Barbosa, 2020). A redemocratização do Brasil, aliada à promulgação da Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), promoveu uma abordagem mais ampla e crítica, incorporando a sexualidade como uma dimensão integral na formação humana. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) introduziram a Orientação Sexual como um tema transversal, o que representou um marco na legitimação do debate sobre gênero e diversidade no espaço escolar (Brasil, 1997).

A história da educação brasileira, entretanto, mostra que as práticas escolares sempre estiveram vinculadas a interesses sociais e políticos dominantes, reforçando desigualdades e limitando a democratização do ensino (Ribeiro, 1990). Esse pano de fundo histórico ajuda a compreender por que a implementação de políticas de Educação Sexual enfrenta resistências que não se restringem ao currículo, mas dialogam com um legado estrutural de exclusão e disputas ideológicas. Nunes (1990, p. 22) afirma que “no campo da sexualidade será fundamental compreender que as significações ideológicas de cada época e período histórico consagram profundas e visíveis interdependências com os códigos de poder e com os interesses econômicos dominantes”.

Nesse sentido, pensar a Educação Sexual como prática emancipatória exige compreender a escola não apenas como espaço de instrução, mas como território de mediação de conflitos e de construção de cidadania, em diálogo com a historicidade das políticas educacionais brasileiras (Ribeiro, 1990). Para Nunes (2007) “não há como abrir-se para uma sexualidade emancipatória se fundarmos nossas investidas no ceticismo imobilista e pessimista”.

Apesar dos avanços, a efetiva consolidação da ES como parte integrante das práticas pedagógicas enfrenta barreiras significativas, tanto no âmbito político quanto na formação de professores. O crescimento de discursos conservadores e o uso da expressão “ideologia de gênero” como uma ferramenta de controle sobre o conhecimento escolar têm resultado na exclusão de temas essenciais nos currículos oficiais, como observou Freitas (2020, p.143), ao afirmar que “a exclusão de temáticas relacionadas ao gênero e à sexualidade no currículo oficial ilustra o surgimento de uma narrativa moralizante que reforça hierarquias e naturaliza desigualdades”.

Esse cenário exige uma reflexão crítica sobre o papel da escola e, particularmente, do professor na mediação dos saberes relacionados à sexualidade. Tardif (2014) ressalta que os Saberes Docentes são construções sociais, historicamente contextualizadas, que se entrelaçam com a experiência, a formação profissional e o contexto cultural. Assim, a formação inicial e continuada dos docentes é central para a implementação de uma ES emancipadora, que respeite as diversidades e promova uma cidadania crítica.

Figueiró (2018, p.56) enfatiza que educar para a sexualidade “não se restringe à transmissão de informações ou à prevenção de riscos. Trata-se de formar cidadãos críticos, capazes de compreender a pluralidade de identidades e vivências, e de construir relações pautadas no respeito à diversidade”. Contudo, muitos educadores expressam insegurança ao abordar o tema, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em razão da falta de formação específica e do receio de represálias por parte da comunidade escolar (Santos; Costa, 2019).

A investigação está inserida na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem em Ciências Naturais e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN/UENP), e tem como finalidade promover uma aproximação dos saberes docentes e as práticas educativas realizadas em contextos reais de ensino. A justificativa do trabalho fundamenta-se no contexto de vulnerabilidade a qual é

apresentada na caracterização da escola pesquisada. A região de inserção da instituição de ensino é caracterizada por elevados índices de vulnerabilidade social que expõe a comunidade escolar a situações de abuso e violência sexual.

Nessa perspectiva, o tratamento pedagógico da sexualidade quando realizado com responsabilidade e embasamento teórico, pode servir como um importante instrumento de prevenção à violência, discriminação e abusos. Conforme argumenta Figueiró (2014, p.84), “adiar a formação dos educadores sexuais é perpetuar os preconceitos, as desinformações e as violências presentes no ambiente escolar”.

Desse modo, o Produto Educacional (PE) que acompanha a dissertação apresenta-se como um Guia Pedagógico e teve como objetivo oportunizar aos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atividades práticas e lúdicas voltadas para o trabalho com a temática da Sexualidade em sala de aula, com foco na abordagem da ES como ferramenta de enfrentamento às situações de abuso e violência sexual. As propostas de atividades incluem leituras de livros paradidáticos, dinâmicas, músicas e recursos que foram selecionados e adaptados considerando as diferentes fases do desenvolvimento infantil, com faixa etária de 6 a 10 anos, estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o Guia Pedagógico se propõe a ser um material que poderá auxiliar professores a promoverem a ES de maneira segura e consciente no cotidiano pedagógico.

Em concordância ao PE, a presente dissertação teve como objetivo elaborar e implementar um material pedagógico voltado ao enfrentamento do abuso e da violência sexual, destinado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (faixa etária de 6 a 10 anos). Buscou-se investigar de que maneira os Saberes Docentes, conforme delineados por Tardif (2014), dialogam e se articulam com os “saberes” da Educação Sexual nesse nível de ensino. A pesquisa também se propôs a analisar a percepção dos professores durante a formação continuada, a presença ou ausência da temática nos documentos curriculares, como a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná, bem como as implicações ético-pedagógicas associadas à consolidação de práticas educativas que favoreçam a promoção de uma Educação Sexual Emancipatória.

Além disso, buscou-se analisar as possibilidades de articulação entre os pressupostos da Educação Sexual Emancipatória e os Saberes Docentes,

investigando, no âmbito da Formação Continuada, as percepções e respostas dos professores participantes de uma Escola Municipal de Cambará-PR.

Com o intuito de conferir coerência ao percurso investigativo, a estrutura deste trabalho foi organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresenta-se uma discussão teórica sobre os principais avanços e retrocessos históricos da Educação Sexual no Brasil, bem como sua inserção nas políticas curriculares, com ênfase na BNCC, o Referencial Curricular do Paraná e sua adaptação no município de Cambará.

O segundo capítulo dedica-se à apresentação de dados relevantes acerca dos casos de abuso e violência sexual na infância, evidenciando a dimensão e a gravidade dessa problemática no contexto social contemporâneo. O capítulo discute os impactos do abuso sexual no desenvolvimento social, emocional e intelectual das crianças, ressaltando as consequências que se estendem para além do período da infância e interferem diretamente nos processos educativos.

O terceiro capítulo aborda as bases da formação docente, destacando a relevância da formação continuada para a adequada abordagem da ES nas escolas. São apresentadas, ainda, as principais contribuições teóricas de autores como Tardif e Figueiró para a compreensão do desenvolvimento profissional docente nesse campo.

O quarto capítulo propõe uma aproximação entre os Saberes Docentes descritos por Tardif (2014) e os saberes específicos para a Educação Sexual, conforme delineados por Figueiró (2014, 2018) e outros autores da área como Frasson-Costa, (2012); Ribeiro, (1996); Souza, Milani, (2020); Zômpero, (2020). Esta abordagem visa compreender como a consolidação da prática docente influencia a abordagem pedagógica da sexualidade.

No capítulo cinco, a metodologia da pesquisa é indicada, incluindo os procedimentos adotados na coleta e análise de dados, com ênfase na ATD de entrevistas realizadas com professores da escola pesquisada, bem como o contexto em que se deu a implementação e o desenvolvimento do PE.

No sexto capítulo, assume um caráter diagnóstico e propositivo, pois, a partir das compreensões construídas no início da pesquisa, apresentou-se o delineamento do PE. Dessa forma, o produto foi elaborado de modo intencional para responder às lacunas formativas e pedagógicas evidenciadas pelos dados e análises, articulando

teoria e prática na perspectiva do enfrentamento da violência e do abuso sexual no contexto escolar.

Em continuidade, o sétimo capítulo trata da análise dos dados obtido após a implementação do PE, por meio da ATD, a qual possibilitou a interpretação dos resultados com a construção de um metatexto que sintetiza as categorias emergentes do corpus.

Por fim, nas considerações finais, são apresentadas algumas reflexões decorrentes do processo investigativo, destacando as contribuições, limites e desdobramentos da pesquisa para o campo da ES no ambiente escolar, com destaque dela no Ensino de Ciências e os desdobramentos para a Formação Continuada de professores.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO SEXUAL

O presente capítulo aborda a temática da Educação Sexual a partir de uma análise contextualizada de seus avanços e retrocessos no cenário brasileiro, evidenciando tensões históricas, políticas e sociais que atravessam esse campo. Em seguida, discute-se sua inserção no currículo da Educação Básica, considerando os fundamentos teóricos e normativos que orientam sua abordagem. Examina-se, ainda, a presença da temática na Base Nacional Comum Curricular, bem como no Referencial Curricular do Estado do Paraná. Por fim, analisa-se o currículo do município de Cambará, destacando como a Educação Sexual é contemplada no contexto local.

1.1 AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

A Educação Sexual no Brasil é um tema que perpassa diferentes dimensões sociais, culturais, políticas e pedagógicas, configurando-se como uma área de disputas ideológicas e de interesses diversos. Segundo Ribeiro e Monteiro (2019, p. 1254) “A Educação Sexual no Brasil teve, nos anos 1930, seu primeiro momento de intensa divulgação nos meios de comunicação, graças ao trabalho pioneiro de médicos que se interessaram por questões de sexo e sexualidade e que deram a cientificidade necessária para o debate na sociedade.” Então, desde sua inserção nas pautas educacionais, as abordagens relacionadas à sexualidade têm oscilado entre avanços significativos na promoção de direitos e na inclusão de discursos emancipatórios, bem como retrocessos impostos por resistências conservadoras e contextos sociopolíticos instáveis. Segundo Cabral (1994, p. 20) “para nos posicionarmos frente aos vários discursos da Educação Sexual e contribuirmos para este debate que hoje se faz também entre os educadores, necessitamos primeiro compreender como estas questões se produziram no processo histórico”.

Historicamente, a Educação Sexual no Brasil esteve enraizada em uma perspectiva higienista e biologicista. Segundo Nunes (1990, p. 121) “As intervenções sobre sexualidade limitavam-se aos capítulos específicos de reprodução humana nos compêndios de ciências voltados para a formação médica”. Comungando dessa mesma opinião, Barbosa (2020) aponta que nas primeiras décadas do século XX, a abordagem voltava-se quase exclusivamente para o controle de Doenças

Sexualmente Transmissíveis, antiga terminologia “DST¹”, e a regulamentação da sexualidade, entendida sob os moldes de uma moral sexual tradicional. Durante boa parte do século, especialmente no período da ditadura militar (1964-1985), a sexualidade foi um tema marginalizado no espaço escolar, sendo tratada de forma superficial ou relegada ao silêncio. Sobre essa época, o autor Nunes (1990, p. 125) afirma que “os anos 70 foram duramente castradores de possibilidades de uma ES crítica, humanista ou pedagógica. A censura, em decorrência do fechamento político atingia a imprensa, o cinema, a televisão, as músicas e conseqüentemente os currículos escolares”. Contudo, segundo Ribeiro e Monteiro (2019, p. 1257) “terminado o regime militar, a volta da democracia estimulou a liberdade de expressão e, conseqüentemente, falar de sexo não era mais proibido. Houve, de fato, uma intensa valorização do sexual e a sociedade brasileira visualizava explicitamente e experimentava novos comportamentos trazidos pela liberalização da sexualidade”.

Com o processo de redemocratização e, em especial, a promulgação da Constituição Federal de 1988, novos horizontes começaram a ser abertos para a discussão da sexualidade na escola. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) consolidou o direito à educação integral, fomentando, ainda que de forma indireta, o espaço para debates que transcendessem a formação técnico-cognitiva e tratassem da formação ética e cidadã. Segundo Figueiró (1995)

Muitos livros foram escritos na década de 80 com o objetivo de fornecer orientações sexuais, tanto para jovens, como para crianças e adultos; outros, de caráter científico, visam refletir sobre Educação Sexual, principalmente escolar (Figueiró, 1995 p. 87).

Então, a partir da década de 1990, políticas públicas específicas começaram a surgir no âmbito da saúde e da educação, como o Programa de Saúde Escolar e as campanhas de prevenção à AIDS promovidas pelo Ministério da Saúde. No mesmo período, estudos de gênero e sexualidade desenvolvidos por autores como

¹ O Ministério da Saúde passou a adotar a sigla IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) em substituição a DST, visando uma nomenclatura mais precisa. A nova terminologia destaca que nem todas as infecções sexualmente transmissíveis apresentam sintomas evidentes, podendo permanecer assintomáticas por tempo indeterminado ou até mesmo durante toda a vida do indivíduo. A alteração foi formalizada por meio do Decreto nº 8.901, de 10 de novembro de 2016, publicado no Diário Oficial da União em 11 de novembro do mesmo ano.

Guacira Louro e Michel Foucault (1997) forneceram embasamento teórico para a entrada de uma abordagem mais crítica e interdisciplinar nas escolas. Segundo Louro (1997), “a escola não pode mais silenciar sobre a sexualidade, mas deve oferecer ferramentas críticas para que os estudantes compreendam e transformem as normas sociais que regulam os corpos e os desejos” (LOURO, 1997, p. 89).

Esse panorama progressista alcançou um marco importante com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, que incorporaram o tema "Orientação Sexual"² como um dos temas transversais. Por meio desta estratégia, o Ministério da Educação reconheceu a sexualidade como parte fundamental do desenvolvimento humano. A proposta previa a promoção de discussões amplas sobre diversidade sexual, prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), gênero e direitos reprodutivos, além de enfrentar preconceitos e violências de ordem sexual. Esse foi um momento emblemático de avanço no reconhecimento da Educação Sexual como componente essencial à formação integral dos estudantes.

Outro avanço relevante foi a introdução de estratégias educacionais que promoviam a diversidade e o respeito às diferenças. Essas políticas incentivaram as iniciativas estaduais e municipais, além da ampliação de programas como o Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE). Nesse sentido, Santos e Souza (2018) afirmam que,

[...] os anos 2000 configuraram-se como um período de conquistas para a Educação Sexual, com o Estado brasileiro investindo de forma sistemática em ações que integravam saúde, direitos humanos e práticas pedagógicas” (Santos; Souza, 2018, p. 54).

Adicionalmente, as primeiras décadas do século XXI testemunharam a consolidação de estudos sobre gênero e sexualidade na academia brasileira, o que contribuiu para legitimar a importância do tema no campo educacional. As discussões foram ampliadas para além da prevenção de riscos, abordando questões relacionadas à identidade de gênero, orientação sexual e cidadania sexual. Como argumenta Butler (2015), “a Educação Sexual pode e deve ser um espaço de resistência às normatizações restritivas que excluem corpos e sujeitos dissidentes” (Butler, 2015, p. 123).

² Segundo Figueiró, a terminologia "orientação sexual" deve ser compreendida no contexto de uma abordagem integrada com a educação sexual, ambas voltadas à formação integral dos alunos. A educação sexual tem como objetivo promover a informação, a reflexão crítica e o respeito à diversidade. Já a orientação sexual deve ser apresentada como uma característica intrínseca do indivíduo, e não como uma escolha, esclarecendo que a atração afetiva e sexual expressa a pluralidade da experiência humana e deve ser respeitada em sua legitimidade.

Apesar dos progressos, a ES no Brasil tem enfrentado fortes retrocessos nos últimos anos, em especial no contexto de reconfiguração sociopolítica observado a partir de 2010. Nesse contexto, Ribeiro e Monteiro (2019) afirmam que:

No entanto, a partir principalmente de 2015, um discurso anti-sexual e contrário às liberdades conquistadas assola o Brasil de norte a sul. Uma onda de conservadorismo estimulada por um fundamentalismo cristão exacerbado inicia uma cruzada contra atitudes, manifestações e discursos considerados contrários aos princípios ditos cristãos. (2019, p. 1257).

As resistências advindas de setores conservadores e movimentos religiosos, que promovem discursos contrários ao ensino de gênero e sexualidade, têm imposto limites significativos ao avanço dessa política educativa. Um exemplo disso é a propagação do termo “ideologia de gênero” criado como reação a qualquer discussão que envolva o reconhecimento de diferenças e diversidades de identidade e orientação sexual.

Em análise recente, as autoras Mendes *et al* (2021) afirmam a retirada dos termos do Plano Nacional de Educação aprovado para o decênio 2014/2024

Nas argumentações dos Parlamentares que se posicionaram contra a retirada dos termos “igualdade regional, racial, de gênero e orientação sexual”, identificamos aspectos ligados a uma compreensão essencialista da existência, com argumentos vinculados ora a uma compreensão biológica e a-histórica, ora vinculados a crenças e valores ditados por preceitos religiosos (Mendes et al, p.144)

No contexto da tramitação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observou-se a exclusão expressa de termos como "gênero" e "orientação sexual" nos documentos finais publicados em 2017. Para Freitas (2020), “a exclusão de temáticas relacionadas ao gênero e à sexualidade no currículo oficial ilustra o surgimento de uma narrativa moralizante que reforça hierarquias e naturaliza desigualdades” (Freitas, 2020, p. 143). Essas omissões comprometem a possibilidade de uma Educação Sexual ampla e inclusiva, limitando sua abordagem às esferas biológica e preventiva. Segundo Ribeiro e Monteiro (2019), de maneira mais intensa, “desde janeiro de 2019, as ações políticas do governo passam pelo crivo de uma nova moral que pauta as decisões a partir de princípios religiosos e avaliação subjetiva”.

Conforme aponta os autores Reis e Eggert (2016)

No debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher [...] (Reis e Eggert, p. 17)

Além disso, a escalada de projetos legislativos voltados à proibição do debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, como o movimento Escola Sem Partido, intensificou as restrições aos educadores. Sob o argumento de preservar a "neutralidade ideológica", tais iniciativas impactam diretamente na prática docente, criando um ambiente de censura e impedindo discussões necessárias à promoção de direitos e à desconstrução de preconceitos.

Ademais, a crescente influência de plataformas políticas ultraconservadoras nas gestões municipais, estaduais e federal tem comprometido a continuidade de políticas públicas voltadas à inclusão e ao combate à discriminação. Isso cria uma situação paradoxal em que, apesar de normativas internacionais e nacionais respaldarem a ES, na prática, as políticas são freadas por pressões ideológicas. Essa contradição foi destacada por Louro (2018), que afirma que "a escola continua sendo um espaço de disputa, onde avanços e retrocessos coexistem em tensão contínua" (p. 98).

Souza e Milani (2021) comungam dessa mesma percepção quando afirmam que

Entretanto, percebe-se que diante dessas temáticas surgem discussões mais acirradas como a sexualidade por exemplo, a escola sofre um afunilamento enquanto espaço de troca, deixando de abordar assuntos que contribuem diretamente para a formação do indivíduo, influenciada por valores morais e/ou fatores políticos que contribuem para avanços e retrocessos em relação à educação e à Educação Sexual (Souza e Milani, p. 223).

Desse modo, podemos analisar que a trajetória da ES no Brasil permite identificar o quanto este campo é caracterizado por movimentos pendulares entre avanços e retrocessos. Enquanto as décadas de 1990 e 2000 representaram um período de conquistas progressistas voltadas ao reconhecimento da diversidade e à ampliação de direitos, os últimos anos têm mostrado a intensidade de discursos autoritários que ameaçam deslegitimar essas conquistas.

Por isso, assegurar uma ES emancipadora e inclusiva depende de um esforço coletivo para resistir às forças conservadoras e fortalecer políticas públicas e programas educacionais que promovam a inclusão e o respeito às diversidades. Como afirma Butler (2015), a Educação Sexual não é apenas uma prática pedagógica, mas um projeto político de transformação social e emancipação dos sujeitos. Mantê-la em movimento é, portanto, um imperativo ético.

Assim, a construção de uma ES transformadora e inclusiva depende do comprometimento coletivo da sociedade, gestores, professores e estudantes em criar espaços que reconheçam a diversidade como valor essencial. A BNCC, ainda que um avanço importante no âmbito normativo, somente trará mudanças reais quando suas diretrizes forem materializadas em práticas pedagógicas democráticas e emancipadoras.

1.2 A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1.2.1 Educação Sexual: Fundamentos e Contexto na BNCC

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos das escolas brasileiras e oferece diretrizes fundamentais para o desenvolvimento das competências e habilidades de estudantes ao longo da Educação Básica, a ES não é tratada como uma disciplina específica, mas surge de maneira transversal, sendo incorporada em áreas como as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas.

Segundo o documento, é fundamental que os conteúdos abordem aspectos relacionados à saúde sexual e reprodutiva, à promoção do respeito às diferenças e à construção de relações mais igualitárias e respeitadas. Neste sentido, a BNCC reconhece o papel da dimensão sexual na formação integral do sujeito:

Além disso, é fundamental que tenham condições de ser protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva (Brasil, 2018, p. 343).

Em consonância com os princípios da educação integral e inclusiva, a BNCC adota uma abordagem crítica, ainda que implícita, ao tratar de temas como prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), gravidez precoce e violência sexual. Por exemplo, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, as competências fomentam o desenvolvimento de uma consciência crítica para lidar com questões de gênero e sexualidade: "Analisar e argumentar sobre temas que envolvam ética, moral, direitos humanos, diversidade cultural, identidade de gênero e sexualidade" (Brasil, 2018, p. 467).

Esta abordagem busca prevenir desigualdades e discriminações baseadas em gênero e sexualidade. Contudo, a implementação prática destas diretrizes enfrenta desafios significativos, gerados por resistências sociopolíticas e tensões culturais que questionam a presença de certos temas na escolarização formal.

Quanto a abordagem direcionada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação às propostas curriculares da BNCC, cabe salientar que apesar de não fazer o uso explícito do termo Sexualidade, são apontados os aspectos afetivos e emocionais em relação ao corpo, saúde e respeito ao outro que devem ser trabalhados em sala de aula.

Habilidades da Unidade Temática – Vida e Evolução (EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças (Brasil, 2018, p. 333).

Embora a BNCC represente um avanço normativo ao introduzir o debate sobre sexualidade e diversidade, o discurso político e social em torno da ES nas escolas é profundamente polarizado. Desde a tramitação inicial da BNCC, certos setores conservadores da sociedade brasileira têm manifestado preocupação com a inclusão de pautas relacionadas a gênero e sexualidade, muitas vezes promovendo a chamada "ideologia de gênero" como argumento contrário à Educação Sexual, como já mencionado.

Para Freitas (2020), esta reação conservadora reflete uma tentativa de preservar normas patriarcais e hierarquias de poder historicamente construídas, o que limita os jovens de acessar criticamente conhecimentos sobre seu corpo, desejos e relações. O autor argumenta que “a resistência à inclusão de gênero e sexualidade nos documentos curriculares transcende argumentos didático-pedagógicos; ela se enraíza em disputas ideológicas e culturais” (Freitas, 2020, p. 89). Reafirmando, Junqueira (2018, p. 457) destaca que “em geral, movimentos antigênero preconizam uma política ancorada no fundamentalismo religioso, hiperconservadora no terreno da moralidade privada”. Assim, a implementação prática da BNCC pode resultar em interpretações limitadoras nas escolas, dependendo da adesão dos gestores e professores às orientações propostas.

Ademais, algumas políticas educacionais locais, em especial aquelas influenciadas por pautas religiosas, representam uma ameaça à abordagem

transversal da Educação Sexual. Tal situação cria contradição no sistema educacional: enquanto a BNCC promove o respeito à diversidade, parte das escolas está impregnada de práticas ou discursos que reforçam preconceitos e interditam conversações abertas e críticas sobre gênero e sexualidade.

A opção pela transversalidade na BNCC para tratar ES é relevante ao possibilitar que temas associados à sexualidade sejam tratados em diferentes disciplinas e contextos educativos. De acordo com Louro (2018), a postura transversal tem o potencial de naturalizar as discussões, afastando a percepção de que assuntos relacionados à sexualidade são estritamente biológicos ou unicamente vinculados a disciplinas como Ciências. Louro salienta que “uma abordagem transversal permite que os alunos compreendam a sexualidade como uma dimensão integrada às práticas sociais, culturais e históricas” (Louro, 2018, p. 72).

Na prática, entretanto, a transversalidade requer um preparo docente significativo e a formação de professores para atuar em temas socialmente sensíveis. Segundo Santos e Costa (2019), muitos docentes relatam sentir-se despreparados para abordar questões de sexualidade e diversidade em sala de aula devido à falta de formação inicial e continuada: “A ausência de formação sistemática sobre gênero e sexualidade gera insegurança entre os professores, que muitas vezes evitam discutir o tema para não entrarem em conflito com a comunidade escolar” (Santos; Costa, 2019, p. 45). Isso revela a necessidade de programas de formação docente que não apenas informem, mas possibilitem reflexões críticas sobre as normatividades de gênero e sexualidade presentes na escola.

1.2.2 Educação Sexual no Referencial Curricular do Paraná

No estado do Paraná, o Referencial Curricular do Paraná (RCP) surge como um desdobramento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adaptando seu conteúdo às especificidades regionais e culturais. Publicado em 2020, o documento regulamenta o alinhamento entre o currículo estadual e a BNCC. Desse modo o documento destaca

Assim, é importante compreender que os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns, porém, os currículos são diversos, na medida em que esses devem ser elaborados de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes. Nesse sentido, fez-se necessária a elaboração do Referencial Curricular do Paraná: princípios,

direitos e orientações, o qual considera a realidade educacional do estado (Paraná, 2019, p. 19).

Embora a BNCC insira a sexualidade na escola por meio da transversalidade, situando-a dentro de temas como saúde, diversidade, igualdade de gênero e relações interpessoais, o documento paranaense opta por uma abordagem mais contida em algumas fronteiras temáticas, para atender demandas regionais e pressões sociopolíticas. Como já alertado em estudos educacionais recentes, "a adaptação entre as diretrizes nacionais e os referenciais locais muitas vezes reflete um jogo de forças culturais, marcado pela tensão entre progressismo e conservadorismo" (Brandão, 2021, p. 112).

No caso do Paraná, a questão da Educação Sexual aparece de maneira transversal, sendo entendida como elemento constituinte do desenvolvimento humano e, como tal, precisa ser abordada de forma responsável e educacional nas escolas. No RCP, essa abordagem surge especialmente no componente curricular de Ciências da Natureza, se relacionando à promoção de práticas de autocuidado, prevenção a infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e gravidez precoce. Entretanto, a perspectiva de gênero, a proteção contra possíveis situações de abusos, diversidade sexual, que são fundamentais para compreender desigualdades históricas e combater preconceitos, aparece de maneira diluída e muitas vezes vaga.

Segundo o Referencial Curricular do Paraná, é necessário "promover um ensino que considere os diferentes aspectos da saúde e do bem-estar dos estudantes, abordando-o de maneira integrada e transversal" (Paraná, 2020, p. 123). Contudo, este princípio é ofuscado por omissões e ambiguidades sobre como tratar temas considerados sensíveis, como identidade de gênero, orientação sexual e diversidade familiar. Essa "omissão estratégica", como nomeiam Rios e Ferreira (2021), consiste em ajustar os currículos para agradar setores mais conservadores, mas, ao mesmo tempo, garantir que as exigências normativas da BNCC sejam minimamente respeitadas.

A Educação Sexual, reconhecida como base para o desenvolvimento integral e crítico do indivíduo, esbarra, no Paraná, nas narrativas contrárias que se fundamentam no discurso da "ideologia de gênero". Essa expressão, que tem raízes em movimentos ideológicos de matriz conservadora, ganhou força no estado nas últimas décadas, influenciando fortemente o debate curricular. Como aponta Louro (2018), no contexto brasileiro, "a resistência à Educação Sexual nas escolas reflete

não só um embate sobre temas específicos, mas uma disputa sobre quais saberes e práticas devem ser legitimados no espaço escolar" (Louro, 2018, p. 64).

Outra questão central ao discutir a presença da Educação Sexual no RCP é a capacitação e a autonomia docente. Mesmo que alguns tópicos sejam incluídos no documento curricular, é necessário um suporte pedagógico efetivo para que professores e professoras possam abordar os temas de forma clara e objetiva. No entanto, muitos educadores relutam ou se sentem despreparados para abordar sexualidade em suas práticas diárias, seja pela falta de formação específica, seja pelo medo de represálias sociais.

Nesse sentido, Santos e Costa (2019) afirmam:

Os professores frequentemente evitam abordar questões de sexualidade de maneira mais aberta, por medo de reações negativas da comunidade escolar ou até mesmo por desconhecimento de como trabalhar esses conteúdos em sala de aula (Santos; Costa, 2019, p. 39).

No Paraná, essa questão é agravada por um cenário de instabilidade política e incertezas sobre a aceitação de tais temáticas no currículo formal.

A transversalidade proposta pelo RCP exige que o tema da sexualidade seja incorporado a diferentes componentes curriculares, exigindo um trabalho colaborativo entre diversas áreas do conhecimento. Essa abordagem possui um potencial pedagógico relevante, pois "coloca a sexualidade em um plano que perpassa não apenas o corpo biológico, mas as dinâmicas sociais, culturais e históricas que constituem as experiências humanas" (Louro, 2018, p. 71). No entanto, essa abordagem requer clareza didática e apoio político, elementos que muitas vezes faltam em sua implementação prática.

Embora o Referencial Curricular do Paraná represente um esforço de normatização com base na BNCC, suas limitações evidenciam o quanto a discussão sobre Educação Sexual continua sendo um tema sensível e não plenamente consolidado. Para que os objetivos propostos pelo currículo sejam efetivamente alcançados, algumas iniciativas se fazem necessárias, como a ampliação de programas de formação continuada para professores; a criação de materiais pedagógicos que dialoguem com as necessidades regionais; e o fortalecimento de políticas públicas que promovam o respeito à diversidade.

Além disso, uma abordagem mais crítica e transformadora poderia explorar a relação entre sexualidade, gênero e cidadania, indo além da mera transmissão de conteúdo biológico ou da prevenção de riscos. Conforme Butler (2015) aponta, "a

inteligibilidade da sexualidade e do gênero passa pela abertura ao questionamento de normatividades e preconceitos, o que é um dos papéis mais desafiadores e transformadores da educação escolar" (Butler, 2015, p. 141). No caso paranaense, enfrentar os entraves socioculturais e políticos é um passo fundamental para consolidar uma Educação Sexual que não apenas informe, mas emancipe.

1.2.3 Currículo do Município de Cambará e abordagem da Educação Sexual

De acordo com consulta realizada junto da Secretaria Municipal de Educação do município de Cambará, o documento oficial que norteia o currículo das escolas municipais, na atual gestão, é o Referencial Curricular do Paraná em Foco.

O Referencial Curricular do Paraná em Foco foi elaborado como parte do replanejamento pedagógico necessário, devido ao contexto de pandemia do novo coronavírus e foi aprovado em 2020, pela Deliberação CEE/CP nº 04.

Passados cinco anos pós-pandemia, o Secretário da Educação do Município justifica por meio de reunião pedagógica junto das equipes gestoras que o fechamento das escolas, a transição para o ensino remoto e as dificuldades de acesso à tecnologia resultaram em um cenário de defasagem educacional significativo. Como resposta a esse desafio, a Secretaria Municipal de Educação adotou o Referencial Curricular em Foco, uma estratégia pedagógica alinhada à Base Nacional Comum Curricular e ao Referencial Curricular do Estado do Paraná, visando à recomposição das aprendizagens e ao fortalecimento do ensino pós-pandemia.

Diante do exposto, o Referencial Curricular do Paraná em Foco foi estruturado como uma ferramenta pedagógica para reorganizar o ensino, garantindo que os alunos pudessem recuperar habilidades e competências essenciais comprometidas durante o período pandêmico. O documento orientador buscou alinhar práticas pedagógicas trazendo diretrizes mais claras para a organização do ensino, facilitando o planejamento dos docentes.

Este documento apresenta os objetos de aprendizagem que são essenciais para a progressão das aprendizagens em cada componente curricular do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e tem o intuito de subsidiar a organização do trabalho pedagógico nas redes e escolas que compõem o Sistema Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2020 p. 06).

Desse modo, o documento tem como base a BNCC e o Referencial Curricular do Estado do Paraná, proporcionando uma estrutura que auxilia na

organização dos conteúdos e das metodologias de ensino, garantindo que todas as unidades escolares sigam um planejamento pedagógico coeso e consistente.

À vista disso, a proposta do documento para a disciplina de Ciências “deve se comprometer como o desenvolvimento do letramento científico que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo” (Paraná, 2020 p.28). Contudo, o documento apresenta um mapa de relações entre componentes curriculares, oportunizando que as disciplinas sejam trabalhadas de forma integrada.

Dessa forma, sugerimos que ao planejar as suas aulas, o professor observe se há possibilidade de “pontos de encontro” entre objetivos selecionados, proporcionando a relação entre os seus conteúdos. É claro que essa integração não pode ser algo forçado, além disso, deve-se considerar a especificidade de cada um dos componentes. Para tanto, orientamos a exploração dos mapas de relações entre os componentes do 1º ao 5º ano (Paraná, 2020 p. 22).

Com isso, o documento apresenta uma proposta de articulação dos componentes curriculares para favorecer uma aprendizagem integrada, promovendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento, onde os conteúdos da disciplina de Ciências podem ser integrados com os demais componentes curriculares.

Dessa forma, o currículo do município de Cambará traz a Educação Sexual de modo implícito, pois estabelece que o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem que favoreçam a compreensão do próprio corpo, das relações interpessoais e do respeito à diversidade.

1º ano do Ensino Fundamental - Unidade Temática (Vida e Evolução) – Conteúdo (Partes do corpo e suas funções) – Objetivo de aprendizagem (Localizar, nomear e representar graficamente por meio de desenhos partes do corpo humano e explicar suas funções, percebendo as mudanças que aconteceram desde seu nascimento) (Paraná, 2020 p. 34).

Sob essa perspectiva, o ensino sobre o corpo e a sexualidade não se resume à transmissão de informações sobre anatomia, mas desempenha papel fundamental na proteção contra abusos e violências, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Ao conhecer seus próprios direitos e aprender sobre limites e respeito, as crianças sentem-se mais seguras para expressar desconfortos e denunciar eventuais violações de sua integridade física e emocional.

CAPÍTULO 2 – ABUSO E VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

A violência sexual contra crianças constitui-se como uma grave violação dos direitos humanos, afetando não apenas o desenvolvimento físico, mas também psicológico, social e educacional dos sujeitos em formação. Trata-se de uma realidade histórica e persistente que desafia a escola, a família e a sociedade, exigindo políticas públicas e práticas pedagógicas que enfrentem o problema de modo sistemático. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), o abuso sexual infantil é caracterizado por todo ato de natureza sexual praticado contra uma criança, com ou sem contato físico, em que exista desigualdade de poder e violação da autonomia. Essa definição ressalta que a violência sexual não depende apenas da materialidade do ato, mas da violação da dignidade e da incapacidade da criança de compreender e consentir, o que confere à questão um caráter ético e social de extrema relevância.

O abuso sexual infantil pode assumir diversas formas, desde o assédio verbal até o estupro, incluindo a exploração sexual comercial, a exposição a conteúdos impróprios e o uso da criança para fins pornográficos (Furniss, 1993). A variedade de formas de abuso mostra como o problema é complexo e não se limita apenas à violência física, mas também inclui situações de manipulação emocional e psicológica.

A Lei nº 8.069/1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece em seu artigo 5º, que nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, assegurando mecanismos de proteção integral. O ECA, portanto, não apenas reconhece a infância como etapa peculiar de desenvolvimento, mas também estabelece juridicamente o dever do Estado e da sociedade em garantir a proteção plena desses sujeitos.

Como destaca Faleiros (2015, p. 89), “a violência sexual contra crianças não é apenas um problema individual ou familiar, mas uma questão estrutural que envolve desigualdades de gênero, poder e vulnerabilidade social”. O autor destaca a importância de entender o abuso sexual infantil não apenas como um problema que acontece no âmbito familiar, mas também como um reflexo das desigualdades sociais e das relações de poder que permitem que esse tipo de violência continue existindo.

As consequências do abuso sexual infantil repercutem em múltiplas dimensões da vida da criança. Além dos danos físicos imediatos, os efeitos psicológicos podem incluir depressão, ansiedade, dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e transtornos de comportamento (Habigzang et al., 2005). A autora ainda aprofunda essa compreensão, mostrando que as consequências do abuso podem incluir dificuldades de relacionamento e comportamentos autodestrutivos (Habigzang et al., 2005).

Estudos longitudinais, isto é, pesquisas que acompanham os mesmos indivíduos ao longo de um período, em observância à evolução de suas condições de saúde, comportamento e contexto social, mostram que vítimas de violência sexual na infância apresentam maiores riscos de desenvolver transtornos mentais na vida adulta, bem como dificuldades nas relações interpessoais (Martins; Jorge, 2010). Esses resultados reforçam que o abuso sexual não termina no momento em que acontece, mas gera um conjunto de fragilidades que pode afetar a vida da vítima por muito tempo.

Assim, o enfrentamento desse problema deve ser entendido como prioridade social e política. A falta de registros oficiais e de denúncias impede que os dados reflitam a realidade e compromete o planejamento de políticas públicas, o que reforça a importância das denúncias.

Nessa perspectiva, Souza (2025) justifica essa realidade:

O contexto em que o abuso sexual infantil ocorre é, na maioria dos casos, de confiança e proximidade, com os agressores sendo geralmente pessoas do círculo familiar ou social da vítima. Estudos mostram que cerca de 70% dos casos de abuso acontecem no ambiente doméstico, o que dificulta a denúncia e a interrupção do ciclo de violência (Souza, 2025 p. 93).

Contudo, no contexto brasileiro, o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde aponta um crescimento expressivo nas denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes registradas pelo Disque 100 nos últimos anos. Em 2020 foram contabilizadas 6.380 notificações, número que aumentou para 10.163 em 2021 e 13.773 em 2022. Em 2023, as denúncias chegaram a 18.667, mantendo-se elevadas em 2024, com 18.826 registros. O Brasil que estava na 57ª posição, passou a ocupar o 5ª lugar entre 52 países e isso se tem atribuído ao fato do aumento do número de campanhas, de canais de denúncia e de vários espaços em redes sociais estarem abordando a temática (Brasil, 2024)

Desse modo, consideramos a escola também como um espaço para a identificação e prevenção de situações de abuso, uma vez que mantém contato diário com as crianças e pode perceber sinais de sofrimento ou mudanças de comportamento. Altmann (2015) argumenta que a ES nos Anos Iniciais é uma ferramenta pedagógica essencial não apenas para a formação cidadã, mas também para a prevenção da violência e do abuso sexual, na medida em que promove informação, autonomia e capacidade de denúncia. O argumento da autora reforça o papel da escola como espaço de aprendizagem e proteção, capaz de oferecer às crianças conhecimentos que as ajudem a identificar situações de risco. Assim, incluir estratégias de proteção e conscientização no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola representa um compromisso ético e social com os direitos da infância.

Nessa linha, Souza (2025, p. 94) acrescenta que “a Educação Sexual se configura como uma medida essencial na prevenção do abuso sexual infantil, alinhando-se aos princípios de proteção integral e aos esforços legislativos para garantir os direitos das crianças e adolescentes”. A autora ainda evidencia que “estudos indicam que crianças e adolescentes que recebem orientação adequada sobre questões sexuais possuem maior capacidade de reconhecer situações de risco e são mais propensos a procurar ajuda em casos de abuso (2025, p.92). Esses apontamentos demonstram que a ES, longe de ser uma antecipação da vida sexual da criança, é, na verdade, um mecanismo de proteção, uma vez que proporciona conhecimento e fortalece a autonomia.

É válido destacar que a violência e o abuso sexual infantil devem ser compreendidos como problemas sociais complexos que exigem respostas de vários setores, integrando saúde, educação, assistência social e sistema de justiça. O enfrentamento passa pelo fortalecimento de políticas públicas, formação continuada de profissionais e pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam às crianças o direito à informação, ao cuidado e à proteção. Conforme ressalta Junqueira (2017, p. 634) “a escola não pode se omitir frente às violências que atravessam a infância; ao contrário, deve posicionar-se como espaço de resistência e promoção da dignidade humana”. Tal citação resume a responsabilidade ética e social da instituição escolar em não se limitar à transmissão de conteúdos, mas em atuar como espaço de defesa dos direitos humanos.

Desse modo, autores na área da sexualidade como Assis, Avanci, (2004); Habigzang et al, (2005); Deslandes, Vieira (2011); Martins, Jorge, (2010) apontam

que os sinais de violência na infância e adolescência manifestam-se em múltiplas dimensões. No campo emocional, destacam-se sintomas como ansiedade, depressão, insegurança e medo excessivo. Do ponto de vista comportamental, são recorrentes atitudes de agressividade, retraimento, autolesão e até evasão escolar. Já entre os sinais físicos, observam-se hematomas, dores frequentes sem causa médica aparente, descuido com a higiene e sintomas psicossomáticos, como dores crônicas.

Ainda de acordo com a autora Habigzang et al, (2005) diante de casos confirmados de abuso e violência sexual “crianças ou adolescentes podem desenvolver quadros de depressão, transtornos de ansiedade, alimentares, dissociativos, hiperatividade e déficit de atenção e transtorno de personalidade *borderline*.” Tais evidências confirmam que a violência contra crianças e adolescentes ultrapassa marcas visíveis no corpo, afetando profundamente o desenvolvimento psicológico e social.

Nesse sentido, entre as estratégias de proteção para a violência e o abuso sexual infantil, podemos destacar a educação em direitos, a formação de vínculos de confiança com adultos de referência e o fortalecimento da autoestima dos alunos. Segundo o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infantil-Juvenil (Brasil, 2002), era prevista a oferta de um atendimento integral e especializado às crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, em consonância também com as deliberações das Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Assistência Social.

Sob essa perspectiva Neves et al (2010) afirma:

Iniciativas do Governo Federal, suportadas pelo ECA e pela Constituição Federal, têm assegurado novas investidas no combate e denúncia do abuso sexual contra crianças e adolescentes; contudo, ainda são evidentes os serviços desarticulados nas instituições. (Neves et al, p. 108).

Ademais, para o enfrentamento, a escola pode criar protocolos claros de identificação e encaminhamento de casos, capacitar professores e funcionários para o acolhimento e ampliar o trabalho em rede com serviços de saúde, assistência social e órgãos de justiça. Ações que colaboram para o fortalecimento e encorajamento para possíveis denúncias. Ainda quanto à denúncia, é fundamental assegurar que estudantes e familiares conheçam e tenham acesso a canais como o Disque 100, o Conselho Tutelar e as Delegacias Especializadas, além de incentivar uma cultura escolar de não silenciamento diante da violência.

Cabe salientar o que afirma a autora Souza (2025) sobre a importância da ES no processo de proteção e enfrentamento:

Estudos indicam que crianças e adolescentes que têm acesso a informações corretas sobre sexualidade tendem a identificar e denunciar abusos com maior rapidez, reforçando o papel preventivo da educação sexual como um instrumento de efetivação do princípio da proteção integral. (Souza, 2025 p. 98).

Sendo assim, o combate a esta violência não é uma tarefa para um único setor da sociedade, mas sim uma responsabilidade coletiva. Contudo, à escola cabe o papel de se tornar um ambiente seguro e propício para o diálogo, onde crianças e adolescentes possam aprender a reconhecer seus corpos, compreender seus direitos e desenvolver estratégias de proteção, como buscar apoio em adultos de confiança, identificar situações de risco, praticar a autoproteção em ambientes digitais e conhecer canais oficiais de denúncia, como o Disque 100 ou o Conselho Tutelar.

Apesar da construção da rede de cuidado exigir um compromisso de vários setores da sociedade, é na escola que muitos sinais de violência, como mudanças bruscas de comportamento, queda no rendimento escolar, isolamento social, marcas físicas sem explicação plausível ou falas que insinuem situações de abuso, se tornam perceptíveis. Por isso, a instituição de ensino se torna um dos primeiros espaços de enfrentamento e denúncia, por meio da escuta qualificada dos profissionais, da abertura de canais seguros de comunicação entre alunos e professores, do encaminhamento aos órgãos competentes e da promoção de atividades educativas que desnaturalizem a violência.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O presente capítulo problematiza a formação docente, com ênfase na formação continuada. Inicialmente, discute-se sua relevância como processo permanente de aperfeiçoamento e ressignificação da prática pedagógica. Em seguida, analisam-se as especificidades da formação continuada no ensino de Ciências, considerando implicações teóricas e desafios contemporâneos. Por fim, aborda-se a formação continuada em Educação Sexual, evidenciando sua necessidade, os entraves enfrentados e as possibilidades formativas que se colocam no contexto educacional.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: UM PROCESSO ESSENCIAL PARA A PRÁTICA DOCENTE

A formação continuada dos professores desponta como um elemento fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Mais do que apenas um processo de atualização dos saberes docentes, a formação continuada configura-se como uma prática de desenvolvimento profissional que, além de alinhar os professores as inovações científicas e pedagógicas, propicia um espaço para reflexão sobre as demandas contemporâneas da profissão. Segundo Gauthier e Tardif (2014), os contextos complexos da docência contemporânea exigem que os professores sejam não apenas executores de programas educacionais, mas também intelectuais reflexivos e agentes de transformação no campo educacional.

Desse modo, Tardif (2014) afirma:

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia (Tardif, 2014 p. 286).

O entendimento sobre a formação continuada parte do reconhecimento de que o ensino é uma atividade complexa, que demanda do professor a integração de diferentes tipos de saberes, os quais não se resumem a conteúdos acadêmicos, mas englobam aspectos práticos, éticos e relacionais. Nesse sentido, Tardif (2014) enfatiza que os Saberes Docentes são plurais e resultam da interação contínua entre saberes acadêmicos, curriculares e pedagógicos, bem como aqueles advindos

da prática cotidiana. Assim, a formação continuada se coloca como um espaço privilegiado para que tais saberes possam ser ressignificados, proporcionando ao professor a capacidade de compreender as transformações sociais, políticas e tecnológicas que impactam diretamente o ambiente escolar.

Shulman (1986) contribui para a compreensão da formação continuada ao propor o conceito de *knowledge base for teaching* (base de conhecimento para o ensino), que organiza os saberes docentes em categorias distintas, tais como o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do currículo e o conhecimento pedagógico. Este último, Shulman definiu como “o conhecimento especial que reside no âmago da competência docente” (Shulman, 1986, p. 8), é especialmente relevante na formação continuada, pois capacita o professor a transpor o conteúdo acadêmico de modo que este seja compreensível e significativo para os alunos. A formação continuada, nesse contexto, desempenha o papel de ampliar esses conhecimentos, permitindo ao professor flexibilizar e adaptar suas práticas a diferentes realidades escolares.

Para Linda Darling-Hammond, que também é considerada uma conceituada referência nos estudos sobre desenvolvimento profissional docente, “a formação deve ser centrada no aprendizado permanente e sustentada por colaborações de longo prazo entre os professores” (Darling-Hammond, 2000, p. 234). Segundo a autora, as atividades de formação não podem se limitar a eventos isolados, como palestras ou *workshops*, mas devem ser concebidas como processos contínuos, interativos e articulados com as práticas cotidianas nas escolas. Darling-Hammond também destaca que a formação de qualidade está atrelada ao engajamento do professor em processos de planejamento e reflexão colaborativa, que reforçam sua autonomia profissional ao mesmo tempo em que fortalecem a coesão nas equipes escolares.

A abordagem de Darling-Hammond dialoga diretamente com os apontamentos de Tardif (2014), que ressalta a importância de as formações se aproximarem das realidades concretas da sala de aula, de modo a gerar sentido prático para o docente. Segundo ele, “a experiência prática é o espaço em que os saberes docentes se configuram e se consolidam” (Tardif, 2014, p. 61), e, portanto, qualquer programa de formação precisa ter como pressuposto principal a articulação dialética entre a teoria e a prática. Nesse sentido, tanto Tardif quanto Darling-Hammond convergem ao afirmar que o aprendizado profissional docente requer um

ambiente que valorize a troca de ideias e experiências concretas entre os educadores, afastando-se de modelos puramente prescritivos.

Além disso, Gauthier (1998) contribui para essa discussão ao analisar a formação docente sob a ótica da profissionalização da docência. Ele argumenta que os programas de formação continuada devem ser concebidos não apenas para "habilitar" tecnicamente os professores, mas para fortalecer sua identidade profissional, reconhecendo a complexidade do ensino como um exercício de construção e aplicação de saberes, onde o ofício de ensinar requer saberes consolidados para a prática docente.

Nesse sentido, no capítulo *Saberes sem Ofício*, Gauthier afirma que:

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício de outros saberes que lhe são necessários (Gauthier 1998, p. 20).

Gauthier complementa que “a docência é uma atividade intelectual e prática que exige uma formação contínua baseada na valorização do professor enquanto sujeito autônomo e reflexivo” (Gauthier, 1998, p. 126). Assim, a formação continuada, quando bem estruturada, não só favorece a adaptação do professor às mudanças nos contextos educacionais, mas também amplia sua capacidade de agir criticamente frente aos desafios que emergem nas diversas situações do cotidiano escolar.

Portanto, a formação continuada não se apresenta como um evento pontual, mas como um processo dinâmico, que deve acompanhar as transformações científicas, culturais e pedagógicas, ao mesmo tempo em que valoriza o contexto escolar como fonte legítima de construção dos saberes. Ao articular teoria, prática e colaboração, como sugerem Shulman, Tardif, Darling-Hammond e Gauthier, a formação continuada dos professores emerge não apenas como um dispositivo de atualização profissional, mas como uma estratégia fundamental para a valorização e o fortalecimento do papel do professor na transformação social por meio da educação.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

A formação continuada dos professores de Ciências é um elemento essencial para o enfrentamento dos desafios inerentes ao ensino desta área do conhecimento, particularmente em um mundo de rápidas mudanças científicas, tecnológicas e sociais. No contexto do ensino de Ciências, atualizar as práticas pedagógicas e ampliar o domínio sobre os conteúdos tornam-se condições indispensáveis para que o professor exerça sua profissão de maneira significativa e alinhada às demandas do século XXI. Nesse sentido, Penitente e Castro (2021) afirmam:

O surgimento das sociedades contemporâneas, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico e o crescimento dos meios de comunicação e informação têm exercido fortes influências, no contexto escolar e, sobretudo, no que diz respeito à formação de professores. (Penitente; Castro, 2021, p. 35).

De acordo com Freitas e Villani (2002), entender a complexidade e as demandas sociais contemporâneas torna-se essencial para formar educadores adequados às demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, os autores problematizam a centralidade da formação inicial e ressaltam a relevância da formação continuada como instrumento vital para reformular práticas educacionais e incorporar reflexões críticas.

Já para Krasilchik e Marandino (2007), o ensino de Ciências exige não apenas o domínio dos conteúdos científicos, mas também a aplicação de abordagens didático-metodológicas que favoreçam o engajamento dos estudantes no aprendizado ativo, crítico e investigativo. Nesse sentido, a formação continuada de professores emerge como um instrumento estratégico, voltado a promover tanto o aprofundamento conceitual quanto a reflexão sobre a prática docente. Ainda para as autoras Krasilchik e Marandino (2007), a limitação de cursos de licenciatura para professores do ensino básico é um dos problemas que contribuem para os déficits ainda evidentes no ensino de Ciências no Brasil. Essa visão é corroborada por Nóvoa (2001), que aponta para a fragilidade nos programas de formação, que ora se restringem a um academicismo excessivo, ora caem em um empirismo tradicional, “ambos os desvios são criticáveis” (Nóvoa, 2001, p. 19).

A formação continuada desponta como uma "fonte primária do quadro de problemas e dificuldades efetivas enfrentadas pelos professores em exercício" (Freitas; Villani, 2002, p. 02). Sob esta perspectiva, os autores propõem a inversão de enfoque, onde se valoriza as experiências acumuladas na prática docente para

alimentar mudanças estruturais por meio de reflexões críticas e colaborativas. Inspirados no trabalho de Donald Schön, os autores também conceituam o "professor reflexivo" como aquele que utiliza o "conhecimento na ação", refletindo continuamente tanto durante quanto após a prática (Freitas; Villani, 2002, p. 05).

Nesse cenário, a prática reflexiva proporcionada por meio da formação continuada não apenas auxilia o professor no gerenciamento das suas interações em sala de aula, mas também contribui para sua autonomia profissional e fortalecimento da identidade docente.

Desse modo, é essencial que o Ensino de Ciências vá além da mera transmissão de conteúdos conceituais, promovendo a capacidade de interpretação crítica da realidade por meio da aplicação de conceitos científicos (AVIGO *et al.*, 2023). Esse argumento é respaldado por Krasilchik e Marandino (2007), que enfatiza que o objetivo do ensino de Ciências deve ser, antes de tudo, desenvolver no aluno uma competência investigativa e uma postura ativa diante das questões do mundo natural e tecnológico.

Já para Pimenta (2012), os professores de Ciências enfrentam dificuldades que transcendem a "simples transmissão" do conhecimento acadêmico, estando constantemente desafiados por questões relacionadas à transposição didática. Ainda para Pimenta (2012), a formação continuada configura-se como um espaço formativo no qual o professor reflete criticamente sobre a prática pedagógica, ressignificando o conhecimento produzido e integrando as práticas educacionais às demandas reais e contemporâneas da sociedade. Assim, o processo formativo vai além da aquisição pontual de novos saberes e assume um caráter emancipatório, que potencializa a autonomia intelectual e a capacidade de transformar os contextos educacionais.

De acordo com Roque (2025), a formação continuada dos professores de Ciências deve incorporar metodologias que estimulem a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para lidar com a interdisciplinaridade e com fenômenos científicos e tecnológicos em constante evolução. Para a autora, é essencial que os processos formativos incentivem a colaboração entre pares, a experimentação pedagógica e o diálogo constante com as inovações no campo da ciência e da educação. Sob essa perspectiva, processos dialógicos e colaborativos entre professores e pesquisadores, tais como grupos de estudos, oficinas reflexivas e projetos integrados, desempenham papéis centrais na formação continuada, em

que para Roque (2025), permite a articulação entre abordagens teóricas e práticas concretas do cotidiano escolar.

Um aspecto importante ressaltado por Bastos (2019) é a necessidade de alinhar as iniciativas de formação continuada aos desafios específicos da prática docente em diferentes contextos escolares. Segundo a autora, muitas vezes os programas formativos falham pela ausência de estratégias que dialoguem com as particularidades do cotidiano dos professores, adotando abordagens genéricas e descontextualizadas que carecem de impacto direto nas salas de aula. Nesse sentido, Bastos (2019) destaca que:

[...] é essencial que a formação continuada seja planejada considerando-se as condições concretas de ensino nas escolas, inclusive as limitações de infraestrutura, os materiais pedagógicos disponíveis e as características socioculturais dos alunos (Bastos, 2019, p. 45).

No campo das Ciências, a experimentação assume um papel central, mas frequentemente apresenta-se como um grande desafio para os docentes devido às limitações estruturais e à carência de recursos em muitas instituições de ensino. Segundo Angotti e Auth (2001), o ensino experimental de Ciências precisa ser concebido como uma abordagem que vai além da manipulação de objetos ou processos, devendo articular-se ao contexto de problematização científica e à construção do raciocínio crítico. No entanto, para que os professores sejam capazes de implementar práticas experimentais de qualidade, a formação continuada deve proporcionar experiências que integrem teoria, prática e reflexão em torno da experimentação científica na escola (Angotti; Auth, 2001).

Nessa mesma linha, Nardi (2005) salienta que:

A formação continuada dos professores de Ciências deve apoiar-se em propostas pedagógicas que articulem ciência, tecnologia e sociedade, promovendo o entendimento crítico sobre os avanços científicos e suas implicações sociais [...] (Nardi, 2005, p. 67).

Isso implica estimular uma abordagem pedagógica contextualizada, na qual os professores sejam capacitados a conectar os conhecimentos científicos aos desafios do mundo atual. A articulação entre conceitos científicos e problemáticas sociais possibilitam não apenas o desenvolvimento de competências críticas nos

estudantes, mas também uma valorização do papel transformador do conhecimento científico.

Segundo uma análise realizada pelos autores Freitas e Villani (2002) sobre uma formação, os resultados evidenciaram como a implementação de estratégias reflexivas, como o uso de diários de aprendizagem e a análise em grupo de práticas pedagógicas gravadas em vídeo, podem modificar a disposição dos licenciandos frente às suas práticas. Em consonância com a ideia de que "ser professor é sinônimo de tornar-se professor" (Freitas; Villani, 2002, p. 17), as reflexões em grupo possibilitaram uma maior compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, promovendo, simultaneamente, a construção de autonomia de professores.

Por outro lado, a formação continuada não deve se limitar à oferta de cursos isolados e de curta duração. Ao adotar essa configuração, os programas formativos frequentemente não conseguem aprofundar a reflexão sobre os problemas da prática docente ou transformar efetivamente as abordagens pedagógicas dos professores (Krasilchik; Marandino, 2007). Nesse sentido, é fundamental que o desenvolvimento profissional tenha caráter permanente, em um processo que inclua processos investigativos, colaboração e autorreflexão.

Pimenta (2012) aponta também a importância da integração entre a formação inicial e a formação continuada, ressaltando que ambas devem constituir um processo integrado e coerente de qualificação docente. Para a autora, a formação inicial oferece os fundamentos para o exercício da docência, enquanto a formação continuada deve promover a ampliação e a atualização desses fundamentos à luz dos desafios emergentes na prática educacional. Esse *continuum* formativo é especialmente relevante no ensino de Ciências, uma vez que as bases epistemológicas dessa disciplina estão em constante transformação.

Em síntese, a formação continuada de professores de Ciências demanda ações estruturadas, reflexivas e voltadas para a prática concreta do ensino, abordando tanto as especificidades conceituais e pedagógicas da área quanto às questões amplas do contexto educacional e social. Desse modo, a formação continuada deve promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores de Ciências, fomentar práticas pedagógicas inovadoras e possibilitar o enfrentamento das barreiras que o ensino de Ciências enfrenta nas escolas brasileiras. Assim, a formação continuada não é apenas uma ferramenta para a

atualização do professor, mas um meio de potencializar a qualidade do ensino e a valorização da ciência enquanto elemento transformador da sociedade.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO SEXUAL: NECESSIDADE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A formação continuada de educadores é um aspecto indispensável para garantir a qualidade no ensino e responder às demandas sociais que envolvem contextos marcados por diversidade e complexidade. No que diz respeito à ES, a necessidade de capacitação específica para professores torna-se ainda mais evidente, considerando que temas como sexualidade, gênero e diversidade cultural ainda são permeados por tabus e resistências. Mary Neide Damico Figueiró, autora e uma das principais referências brasileiras sobre o assunto, ressalta a importância da formação docente nessa área, destacando que "[...] adiar a formação dos educadores sexuais é perpetuar os preconceitos, as desinformações e as violências presentes no ambiente escolar" (Figueiró, 2014, p. 84).

Nessa perspectiva, Brasil (2009) afirma que:

“Há que se incluir a educação sexual intencional nos cursos de formação como forma de amenizar essa lacuna existente, que se transfere para a prática docente e, conseqüentemente, para a formação de alunos/as cerceados em um dos seus direitos fundamentais, o de receber subsídios que apontem para uma educação sexual emancipatória, e de ser visto como ser pleno em todas as dimensões humanas”. (Brasil, 2009, p.65)

Desse modo, a formação continuada em Educação Sexual constitui um campo de crescente relevância no Brasil, especialmente diante da constatação de que a formação inicial docente frequentemente negligencia esse tema. Como enfatiza Figueiró (2014), "a sexualidade é um aspecto presente em todas as dimensões das relações humanas, mas no contexto escolar, ela é frequentemente silenciada ou tratada de forma superficial, o que pode agravar preconceitos e desigualdades" (Figueiró, 2014, p. 92).

Contudo, reconhecendo a responsabilidade da escola em seu papel social e a preocupação dos professores ao abordar o tema no ambiente escolar, Sayão (1997) acrescenta que a parceria entre família e escola é fundamental para que assuntos como a sexualidade possam fluir tranquilamente no ambiente escolar. Isso reflete um contexto histórico em que a sexualidade esteve vinculada a paradigmas

moralistas ou biologicistas, limitando o alcance de práticas pedagógicas que abordem a sexualidade de forma integral e crítica.

A formação continuada oferece, portanto, a oportunidade de reconfigurar a atuação docente por meio da desconstrução de mitos e da ampliação de saberes. Para Figueiró (2018), a formação em Educação Sexual deve contemplar não apenas conteúdos teórico-conceituais, mas também momentos de reflexão sobre a postura ética do educador frente à diversidade dos sujeitos. Nesse sentido, a autora argumenta em seu capítulo Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola:

"Educar para a sexualidade não se restringe à transmissão de informações ou à prevenção de riscos. Trata-se de formar cidadãos críticos, capazes de compreender a pluralidade de identidades e vivências, e de construir relações pautadas no respeito à diversidade" (Figueiró, 2018, p. 56).

Nessa mesma perspectiva, Ribeiro (2004) afirma:

Para que a sociedade compreenda a importância da Educação Sexual, é essencial que sua concepção advenha da construção histórica do seu significado, primeiramente nos ambientes mental e social, e em seguida no ambiente escolar, pois a Educação Sexual é resultante de um processo de preparação da sociedade para sua compreensão, valoração e aceitação (Ribeiro, 2004, p.29).

Portanto, a formação continuada apresenta-se como um espaço para ressignificar as práticas pedagógicas, de modo a torná-las mais inclusivas e sensíveis às demandas contemporâneas.

Contudo, apesar de sua importância, a formação continuada em Educação Sexual enfrenta desafios significativos, que vão desde aspectos estruturais e políticos até limitações individuais e culturais. Dentre os principais entraves, destaca-se a resistência ideológica de setores conservadores, que frequentemente classificam qualquer discussão sobre gênero e sexualidade como parte de uma suposta "ideologia de gênero". Essa resistência, como destaca Figueiró (2014), "não apenas inviabiliza políticas públicas de formação continuada, mas também inibe a categoria, gerando medo e autocensura no trabalho com Educação Sexual" (Figueiró, 2014, p. 48).

Já para o autor Ribeiro (2004), os professores encontram dificuldades que vão além da desconstrução de saberes, relacionadas com a falta de materiais

didáticos, o que impossibilita a atuação e o que contribui para que a temática não seja abordada de maneira eficaz.

Outro desafio refere-se à precariedade das políticas educacionais voltadas à formação continuada, que muitas vezes não contemplam a educação sexual de maneira sistemática. Há uma lacuna evidente na oferta de programas que integrem saúde, educação e direitos, o que compromete a capacidade dos professores de abordar temas como prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), diversidade sexual, identidade de gênero e relacionamentos saudáveis, bem como reconhecimento de situações de abuso e violência sexual. Sem formação, os educadores tendem a adotar abordagens fragmentadas, frequentemente limitadas à prevenção de riscos biológicos, sem considerar as dimensões culturais, sociais e emocionais da sexualidade.

Portanto, reconhecendo a responsabilidade da escola em seu papel social, Silva (2015) acrescenta a importância do papel da escola na divulgação e discussões da temática, pois ela proporciona um meio de vincular as informações, promover discussões e reflexões além de ser um local em que crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo.

Desse modo, Figueiró (2018) enfatiza que muitos educadores carregam preconceitos e desinformações sobre sexualidade, fruto de uma formação inicial que não trata desses temas como prioridade. Ela argumenta que "formar educadores sexuais exige ações de sensibilização e desconstrução de preconceitos que os próprios professores podem ter internalizado ao longo de suas vidas" (FIGUEIRÓ, 2018, p. 100). Os autores Maia e Ribeiro (2011, p.76) afirmam o mesmo, pois "[...] quando chega à escola, cada pessoa já carrega consigo os valores sexuais transmitidos pela cultura e sua concepção de sexualidade foi influenciada pela família e pelo grupo social do qual faz parte".

Ainda sobre a deficiência no processo de formação dos educadores que atuam nas escolas, Vitiello (1997) salienta que apesar dos educadores terem tido dezenas de professores que contribuíram em sua formação escolar, no entanto, em sua maioria, eles foram quase sempre repetidores de informações enraizadas de preconceitos e/ou tabus acerca do tema. As autoras Gagliotto e Lembeck (2011) comungam dessa mesma opinião quando afirmam:

Primeiramente, tratar da sexualidade na escola requer uma reeducação dos profissionais da educação [...] Essa reeducação deve buscar, através de fundamentação teórica e científica [...] É somente através do conhecimento científico que vamos conquistar a confiança e o respeito dos nossos adolescentes (Gagliotto; Lembeck, 2011, p. 13).

Tais resistências internas tornam ainda mais desafiadora a implementação de práticas educativas emancipatórias.

Embora os desafios sejam significativos, as possibilidades de transformação por meio da formação continuada são amplas e promissoras. Figueiró (2014) sugere um modelo de formação que articule teoria e prática, destacando a existência de quatro Abordagens de Educação Sexual, que inclusive foram identificadas em sua Dissertação de Mestrado (Figueiró, 1995), cujas principais características a autora destaca: Abordagens de Educação Sexual - religiosa (tradicional/libertadora), médica, pedagógica e emancipatória, e defende que é necessário que o educador reflita sobre essas abordagens a fim de poder assumir um posicionamento teórico e metodológico.

Ainda sobre os desafios significativos na abordagem da ES, Figueiró (2018 p.301) por meio de um quadro, sugere sete desafios e sete cuidados que o formador deve se atentar ao abordar a ES no ambiente escolar, pensando no trato da abordagem e todas as estratégias necessárias:

Penso que o trabalho em torno dos temas polêmicos não se dá, exclusivamente nos encontros planejados para tratar os mesmos, mas começa a ser iniciado, indiretamente durante todo o processo de formação continuada, desde os primeiros encontros (Figueiró 2018 p.301).

Contudo, a formação continuada em ES implica em questões que devem ser consideradas para que a temática seja de fato assertiva em diferentes contextos e abordagens. E para Figueiró (2014; 2018) para quem se dispõe a formar, é fundamental compreender alguns aspectos relevantes.

Compreensão Integral da Sexualidade: A sexualidade deve ser entendida como um fenômeno multifacetado, que engloba dimensões biológicas, sociais, culturais e psicológicas. Segundo Figueiró a sexualidade “deve ser compreendida em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais” (Figueiró, 2014 p. 48).

Postura Ética e Respeito à Diversidade: A ES só será efetiva se os educadores cultivarem uma postura ética que valorize o respeito à pluralidade de

identidades e experiências. Isso implica reconhecer e combater preconceitos, propondo práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras. À vista disso, “não basta ensinar, é preciso viver e reaprender, constantemente, o respeito à diversidade” (Figueiró, 2018 p. 109).

Capacidade Crítica para Enfrentar Preconceitos: A formação deve capacitar os docentes a identificar e questionar as normatividades que regulam as relações de gênero e sexualidade na sociedade. Nesse sentido, "o professor se torna um agente de transformação social quando é capaz de desconstruir discursos discriminatórios e propor novos olhares sobre os sujeitos que educa" (Figueiró, 2014, p. 112).

Apropriação de Metodologias: A autora também enfatiza a importância de metodologias que envolvam os estudantes, favorecendo o diálogo, a escuta ativa e a produção coletiva de conhecimento. Oficinas, dinâmicas de grupo e o uso de recursos audiovisuais são algumas estratégias sugeridas para potencializar o engajamento dos estudantes. Assim, em relação ao ensino da sexualidade “é preciso ter cuidado para que não seja um monólogo, onde apenas exponha, mas que consiga desenvolver uma aula expositivo-dialogada” (Figueiró, 2018, p.95).

Outro ponto central é a sensibilização da comunidade escolar, incluindo gestores e famílias, para que a ES seja compreendida como uma prática pedagógica essencial e não como um "tema proibido". De acordo com Figueiró, "uma educação sexual efetiva exige o engajamento de toda a comunidade escolar, visando a construção de um ambiente de confiança e diálogo" (Figueiró, 2018, p. 255). Nesse sentido, Vitiello (1997) afirma:

No período de extrema curiosidade acerca do tema sexualidade, é na infância, quando as crianças fazem perguntas frequentes a família e escola, e por falta de preparo são voltadas para uma aprendizagem de autocontrole, onde assuntos relacionados à sexualidade não podem ser tratados com adultos (Vitiello, 1997, p.34).

Assim, a formação continuada em ES emerge como uma necessidade inadiável, especialmente frente aos desafios impostos por resistências ideológicas e pela complexidade das dinâmicas sociais que envolvem gênero e sexualidade.

Nesse contexto os autores Maia e Ribeiro (2011) afirmam que:

No entanto, quando esta educação sexual deixa a esfera dos processos sócio--culturais amplos e abrangentes que fazem parte da história de vida dos indivíduos e da história geral da humanidade, e é transformada em objeto de ensino e orientação, com planejamento, organização, objetivos,

temporalidade, metodologia e didática, ela se afunila e restringe sua ação à escola, transformando-se em uma educação sexual escolar, que exige preparação e formação de profissionais para atuar nesta área. (2011, p.76).

Como apontado por Figueiró (2014), preparar os educadores sexuais vai muito além de oferecer informações técnicas; é preciso construir práticas pedagógicas críticas, éticas e democráticas, que promovam o respeito às diversidades e o combate às desigualdades.

CAPÍTULO 4 – APROXIMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES COM A EDUCAÇÃO SEXUAL

Neste capítulo será realizada uma aproximação dos Saberes Docentes a partir do referencial teórico de Tardif (2014) e os Saberes da Educação Sexual por referências a Figueiró (2014; 2018), seguidos de uma reflexão sobre as implicações da Consolidação da Prática Docente diante das abordagens da Educação Sexual.

4.1 OS SABERES DOCENTES E SUA RELAÇÃO AOS SABERES DA EDUCAÇÃO SEXUAL

A prática docente é permeada pela construção e mobilização de diferentes saberes, derivados de experiências, formações e contextos específicos que atravessam o cotidiano escolar. Maurice Tardif (2014) concebe os Saberes Docentes como um mosaico de conhecimentos que se articulam na prática pedagógica, oriundos de fontes como a experiência, a formação inicial e continuada, os conteúdos disciplinares e o contexto sociocultural.

Ao aplicar as categorias teóricas dos Saberes Docentes ao campo da Educação Sexual, percebe-se como eles tornam-se particularmente desafiadores e essenciais devido os obstáculos que circundam o tema. Tal relação permite uma análise mais profunda sobre como as múltiplas especificidades da docência podem ser mobilizadas para abordar uma temática sensível e, ao mesmo tempo, urgente nas práticas escolares.

A partir da obra Saberes Docentes e Formação Profissional, Maurice Tardif (2014) apresenta uma visão ampliada sobre os saberes que estruturam e fundamentam o trabalho docente. Para ele, o conhecimento necessário para ensinar não é uniforme, mas dinâmico e multidimensional, sendo formado por diferentes categorias que se inter-relacionam na prática. Nesse sentido o autor afirma que:

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif2014 p. 11).

Ainda segundo Tardif (2014), o Quadro 1 a seguir, apresenta os Saberes Docentes que se articulam na prática docente, bem como suas definições:

Quadro 1- Saberes Docentes e suas definições com base na referência (Tardif 2014)

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes Disciplinares	Saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (Tardif, 2014, p. 38).
Saberes Curriculares	Saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (Tardif, 2014, p. 38).
Saberes Experienciais	Saberes provenientes da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2014, p. 39).
Saberes da Formação Profissional	Saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores - escolas normais ou faculdades de ciências da educação (Tardif, 2014, p. 36).

Fonte: as autoras com base na referência (Tardif 2014)

Desse modo, assim como Tardif (2014) apresenta os Saberes Docentes e afirma que compreender a natureza e a dinâmica dos saberes docentes é essencial para a formação de professores, estudiosos da área da sexualidade como Figueiró, (2009, 2014, 2018); Frasson-Costa, (2012); Ribeiro, (1996); Souza, Milani, (2020); Zômpero, (2020) apresentam em suas produções aspectos *Científicos, Políticos, Pedagógicos, Relacional e Ético*, nos quais os professores devem dominar ao tratar a Educação Sexual no ambiente escolar. Tais aspectos nomeamos nesse trabalho como “saberes” da Educação Sexual e serão tratados com o intuito de uma aproximação aos Saberes Docentes de Tardif (2014).

Saberes Disciplinares e o “Saber” Científico - Os saberes disciplinares de Tardif (2014) convergem diretamente com o “saber” científico enfatizado por Figueiró (2018). Ambos destacam a necessidade de domínio de conteúdos teóricos e técnicos. No entanto, Figueiró acrescenta que, além de ser atualizado, esse saber deve ser contextualizado, para que professores abordem a sexualidade de forma interdisciplinar e crítica. Nesse sentido, Figueiró (2009) salienta que “é necessária a

formação específica aliada ao conhecimento científico dos educadores, para nortear as propostas contidas no projeto de educação sexual.” (Figueiró, 2009 p. 58).

Frasson-Costa (2012) comunga da mesma opinião quando afirma que “para tanto, o educador sexual deve ser uma pessoa comprometida com o ideal de transmitir os conhecimentos científicos.” (Frasson, 2012 p. 51). A autora ainda acrescenta:

Entendemos que a escola tem o seu papel essencial de inserir o indivíduo na sociedade, por meio da construção do mesmo, do saber científico relativo às diferentes áreas do conhecimento humano, de forma suficiente e necessária para instrumentalizá-lo na sua relação com a sociedade, em tudo aquilo que a compõe (Frasson-Costa, 2012, p. 48).

Nessa perspectiva, esses “saberes” referem-se ao domínio de conhecimentos atualizados sobre as demandas relacionadas a Educação Sexual no contexto escolar, o que nos leva a reflexão de como tais saberes podem ser efetivamente incorporados nas práticas pedagógicas dos professores.

Saberes Curriculares e o “Saber” Político - Os saberes curriculares, segundo Tardif (2014), conectam-se ao “saber” político proposto por Figueiró, pois ambos reconhecem que os conteúdos ensinados na escola são influenciados por normas, legislações e ideologias. Figueiró (2014) observa que a Educação Sexual, frequentemente contestada por narrativas conservadoras, exige que o professor atue como um mediador, capaz de interpretar criticamente o currículo e de incorporar temas transversais que, embora não explícitos, são essenciais para a formação integral do estudante. Comungando da mesma opinião, Mendes *et al* (2021, p. 142) afirma que “pensar a respeito do currículo é refletir a respeito do tipo de pessoa que se quer formar”.

É nesse contexto que Souza *et al* (2020, p.102) afirmam que “um conteúdo essencial para a formação em Educação Sexual é o político”.

Consideramos que seja preciso reconhecer a Educação Sexual como um saber necessário que possibilite o rompimento de ideias repressoras, preconceituosas e discriminatórias cristalizadas ao longo da história, além de ser também uma ação de cidadania e direitos que estimule a formação de um ser humano consciente de como se processam as relações sociais. Toda ação educacional no espaço escolar deve ser formativa e humanizadora, daí a necessidade de pensá-lo como um local privilegiado para a formação de crianças e jovens. (Souza *et al* 2020, p.102)

No texto de Figueiró (2009), a autora afirma que o “saber” político é necessário para que a Educação Sexual seja promovida de maneira assertiva:

Não é uma tarefa fácil, mas é necessário e urgente que novas políticas educativas voltadas para sexualidade sejam propostas e debatidas, e é, desse modo, que a educação sexual, na escola, terá a sua atividade valorizada e o seu espaço reconhecido (Figueiró, 2009, p. 56).

Sob esse viés, podemos refletir sobre como a prática pedagógica está atrelada a normas e legislações, quando o assunto é Currículo e Educação Sexual.

Saberes Experienciais e o “Saber” Relacional - Os saberes experienciais de Tardif (2014) correlacionam-se ao “saber” relacional de Figueiró (2018), que destaca a importância das interações no cotidiano escolar, com abertura para diálogos, com o compartilhamento de ideias, experiências e histórias de vida. A autora aponta que os professores de Educação Sexual lidam frequentemente com experiências sensíveis dos estudantes e, nesse contexto, a habilidade de criar confiança e acolhimento torna-se tão importante quanto o domínio dos conteúdos teóricos.

Nesse sentido, é válido referenciar Souza *et al* (2020) que, comungando dessa mesma opinião, afirmam que:

[...] após compreendermos o que é ser educador, voltamos à figura do professor, uma vez que este participa ativamente da formação de sujeitos, passando grande parte do tempo com crianças e adolescentes, formando vínculos de proximidade que permitem uma relação de confiança em ambas as partes (Souza *et al*, 2020, p.101).

Nesse contexto, para Ribeiro (1996, p. 40), quando o professor proporciona à criança a oportunidade de discutir diversos assuntos “relacionados com o próprio corpo, sob diferentes enfoques e utilizando materiais variados, enriquecerá sobremaneira suas experiências”.

Como salienta Figueiró (2009):

A experiência com trabalho de formação de educadores sexuais tem me mostrado que, quando investem em Educação Sexual, os professores crescem como pessoas e como profissionais. Sobretudo, tornam-se mais amigos dos alunos, conseguem uma aproximação mais afetiva com eles e contribuem para que o relacionamento entre eles melhore (Figueiró, 2009, p. 205).

Contudo, ao aproximar os Saberes Experienciais do “Saber” Relacional, onde ambos derivam da prática cotidiana do professor, podemos enfatizar a importância de estabelecer vínculos de confiança entre alunos e professores,

permitindo que os estudantes possam conversar sobre temas pessoais e delicados relacionados à sexualidade.

Saberes da Formação Profissional e o “Saber Pedagógico” - O saber pedagógico, para Figueiró (2018), corresponde à mobilização de ferramentas metodológicas que facilitem o diálogo e a construção conjunta do conhecimento entre professores e alunos. Este saber está alinhado ao saber da formação profissional de Tardif (2014), uma vez que são nas oportunidades formativas, em especial a formação continuada, que os professores aprendem a adaptar estratégias pedagógicas para tratar de temas como a Educação Sexual.

Tendo em vista o exposto, Figueiró (2014) afirma que:

O ensino, concebido como uma profissão, impõe a necessidade de envolvimento dos professores num processo contínuo de formação. Vistos não mais apenas como quem transmite informações aos seus alunos, mas também como profissionais que criam e constroem conhecimento sobre o processo ensino e aprendizagem, os professores, em sua maioria, vêm sentindo e reconhecendo a importância de estarem constantemente envolvidos em um processo de crescimento pessoal, cultural e profissional (Figueiró, 2014, p. 101).

Considerando esses aspectos, onde o “saber” pedagógico é apresentado por diferentes estudiosos da área da sexualidade, o mesmo diz respeito à construção de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a interação e o aprendizado significativo. Assim, Souza (2020, p.100) salienta que “faz-se necessário preparo e formação para que cada indivíduo crie sua própria prática de educação através de suas reflexões baseadas em sua vivência”.

Sob essa perspectiva, Figueiró (2009, p.54) ressalta que “as intervenções mais eficazes são as ações educativas continuadas que utilizam metodologia participativa e vão além do fornecimento de informações ou da prescrição de condutas preventivas”.

Nesse sentido, em um contexto educacional em que se faz necessário o domínio de tais saberes, a Educação Sexual evidencia o “saber” pedagógico como um aspecto importante que permite ao docente planejar, mediar e avaliar processos de ensino e aprendizagem de forma eficaz.

Tendo em vista o exposto, ao estabelecer as relações entre os Saberes docentes de Tardif (2014) e os “Saberes da Educação Sexual” com a referência dos estudiosos citados, pode-se observar que ambos convergem para a compreensão da prática educativa como um processo dinâmico, em que múltiplos conhecimentos

são articulados em função do contexto escolar e das necessidades dos estudantes. No caso da Educação Sexual, a articulação torna-se ainda mais desafiadora, dado o impacto das resistências culturais e dos tabus que permeiam assuntos relacionados à sexualidade. Por conseguinte, Zômpero (2020, p. 283) reforça a ideia de que “é comum encontrarmos muitas resistências quanto ao trabalho pedagógico das temáticas afetas à sexualidade por grupos que se denominam conservadores e defensores da moral e de bons costumes”.

Contudo, a integração das perspectivas para a formação docente para a ES abrangente, crítica e ética, capaz de preparar professores para atuar em um campo tão complexo quanto necessário. Assim, a Educação Sexual não apenas amplia o repertório de saberes docentes, mas também contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e transformadora.

4.2 A CONSOLIDAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: DIMENSÕES E IMPLICAÇÕES FRENTE À EDUCAÇÃO SEXUAL

A prática docente é, por essência, permeada por um conjunto de saberes que se articulam, tensionam e se complementam. Tardif (2014) argumenta que o professor não atua apenas com base em um saber específico ou técnico, mas mobiliza um conjunto diversificado de saberes oriundos de diferentes fontes e experiências, os quais são reelaborados constantemente na prática. Contudo, o autor afirma que “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” (Tardif, 2014, p. 82). Dessa maneira, a consolidação da docência não se dá de maneira linear e automática, mas por meio de experiências concretas em sala de aula, ajustamentos à realidade do trabalho e desenvolvimento de competências sociais e pedagógicas.

Tendo em vista o exposto, ao considerar a prática consolidada do professor, deve-se também considerar a influência dessa consolidação em relação a abordagem dos assuntos que permeiam a Educação Sexual. Além disso, no que tange à Educação Sexual, esse processo adquire contornos ainda mais complexos, uma vez que exige do professor não apenas domínio teórico e metodológico, mas também postura ética, sensibilidade pedagógica e capacidade de enfrentamento de resistências culturais e institucionais.

Como aponta Figueiró (2014), a Educação Sexual ainda se depara com desafios estruturais, os quais impactam diretamente a efetivação de práticas educativas, apontamento este que fortalece a influência da consolidação da prática docente. Na perspectiva de Tardif (2002), a consolidação da prática docente é um reflexo direto da interação entre o tempo, a experiência e os saberes, sendo indispensável para a construção de um profissional reflexivo e capaz de responder aos desafios do ensino de forma eficaz. Nessa perspectiva, o professor de prática pedagógica consolidada precisa desenvolver saberes específicos que permitam abordar a Educação Sexual de modo assertivo, considerando a diversidade cultural, religiosa e de gênero dos estudantes. Conforme aponta Figueiró (2018):

Educar sexualmente, é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia, fisiologia da sexualidade, é preciso criar oportunidades para os alunos expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos. Para educar sexualmente é preciso saber ouvir, o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimento. (Figueiró, 2018, p. 94).

Dessa forma, a consolidação da prática docente no campo da Educação Sexual perpassa a superação do tradicionalismo e das abordagens normativas, priorizando um modelo dialógico que contemple as múltiplas dimensões da sexualidade. Segundo a autora, muitos professores ainda se sentem inseguros ao abordar questões relativas à sexualidade e afirma um ponto crucial para compreender a atuação no campo da Educação Sexual, que muitas vezes exige adaptações diante das resistências socioculturais e da diversidade de realidades presentes na escola.

O ensino da sexualidade não pode limitar-se à aula expositiva, embora em vários momentos, ela pode fazer-se necessário, pois há conteúdos básicos que requerem explanação teórica por parte do professor. Mesmo assim, é preciso cuidado para que não seja um monólogo, onde apenas ele exponha, mas pelo contrário, que consiga desenvolver uma aula expositiva e dialogada (Figueiró, 2018, p.95).

Sendo assim, essa realidade pode gerar lacunas conceituais e metodológicas, fazendo com que a Educação Sexual se torne um tema marginalizado, ou seja, tratado de maneira fragmentada e descontextualizada nas práticas pedagógicas. Tais limitações podem afetar a qualidade do ensino, uma vez

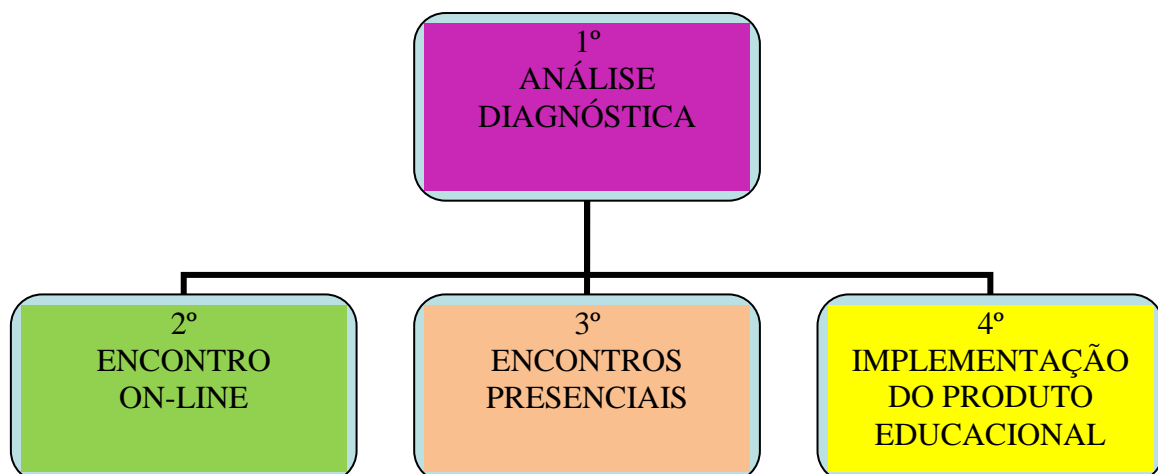
que os professores tendem a evitar temas considerados polêmicos, optando por abordagens superficiais ou até mesmo pela omissão. Assim, a Educação Sexual requer que o professor adquira um saber plural, situado entre a fundamentação teórica e a vivência da docência, sendo imprescindível que ele estabeleça uma postura crítica-reflexiva diante dos desafios enfrentados no ambiente escolar.

Portanto, a consolidação da prática docente para a Educação Sexual demanda um processo contínuo de formação, ressignificação dos saberes e resistência às censuras impostas por setores conservadores. Como demonstram Figueiró (2014, 2018) e Tardif (2014), a docência se constrói na interação entre experiência, teoria e contexto social, sendo fundamental o respaldo institucional e formação adequada para abordar com segurança e responsabilidade os assuntos que permeiam a Educação Sexual. Tal articulação revela-se não apenas como uma necessidade, mas como um compromisso ético para uma ES que promova respeito, equidade e cidadania.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo teve início com a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme os trâmites institucionais vigentes. Após a devida apreciação, o protocolo foi APROVADO, sendo emitido o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 89572425.5.0000.8123. Diante do exposto, o CEP, de acordo com as atribuições definidas nos termos da Resolução CNS nº 466/2012 e da Norma Operacional nº 001/2013 do CNS, manifestou-se favoravelmente à execução da pesquisa, atestando a conformidade ética do estudo.

5.1 ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA



A presente pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas interdependentes, organizadas de modo a possibilitar uma aproximação gradual com o objeto de estudo e assegurar maior profundidade na coleta e análise dos dados.

Na primeira etapa, realizou-se uma sondagem diagnóstica junto aos professores atuantes nos Anos Iniciais, com o intuito de identificar percepções e concepções relacionadas à Educação Sexual nesse nível de ensino. Aos docentes que manifestaram interesse em participar da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), em conformidade com as orientações éticas para pesquisas. Após a leitura, concordância e assinatura do documento, os participantes foram submetidos a entrevistas semiestruturadas, com duração aproximada de cinquenta minutos cada. As entrevistas foram gravadas em

áudio, utilizando-se o aplicativo de gravação do aparelho celular, e posteriormente transcritas integralmente para fins de análise.

A segunda etapa consistiu na realização de um encontro on-line com todos os participantes, visando proporcionar um espaço de reflexão coletiva. Nesse momento, foram discutidos aspectos referentes aos avanços e retrocessos da Educação Sexual no Brasil, bem como os Saberes Docentes e os “Saberes” inerentes à Educação Sexual necessários à abordagem da temática no contexto da sala de aula. Tal encontro configurou-se como um momento de socialização de experiências e problematização, favorecendo a construção de um olhar crítico sobre o tema.

Na terceira etapa, promoveu-se encontros presenciais com os professores, organizado em pequenos grupos durante o período da hora-atividade. O objetivo foi fomentar discussões acerca do Currículo e da Legislação educacional, possibilitando aos docentes identificar, de acordo com as orientações curriculares, as formas de inserção da Educação Sexual em cada etapa dos Anos Iniciais. Nesse espaço, também foi destacada a relevância do trabalho transversal, conforme preconizado pelos PCNs, permitindo aos participantes refletirem sobre possibilidades de articulação da temática com diferentes áreas do conhecimento.

A quarta e última etapa correspondeu à implementação do Produto Educacional, desenvolvido com os professores atuantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Esse momento representou a materialização da pesquisa em uma proposta pedagógica concreta, direcionada a subsidiar a prática docente no tratamento da Educação Sexual de forma reflexiva, lúdica, emancipatória e integrada ao processo formativo dos estudantes.

Por fim, os dados obtidos ao longo das etapas foram submetidos ao processo de Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2005). A análise iniciou-se pela unitarização, etapa em que os textos foram fragmentados em unidades de significado. Em seguida, realizou-se a categorização, momento em que tais unidades foram agrupadas e articuladas de acordo com suas semelhanças, originando as categorias de análise. Como resultado desse processo, produziu-se o metatexto, entendido como síntese interpretativa e argumentativa construída a partir de um movimento contínuo de compreensão, desconstrução e reconstrução dos significados presentes nos discursos dos participantes.

5.2 PRODUTO EDUCACIONAL

GUIA PEDAGÓGICO

**EDUCAÇÃO SEXUAL COMO FERRAMENTA
NOS CASOS DE ABUSO E VIOLÊNCIA SEXUAL:
UMA PROPOSIÇÃO PARA OS PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



FICHA TÉCNICA

Público-alvo:
Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Autora:
Juliana Martinez Rodrigues

Orientadora:
Priscila Carozza Frasson Costa

Designer Gráfico:
João Lucas Rodrigues Abib

SUMÁRIO

Apresentação das Autoras.....	04
Carta ao Professor.....	05
Reflexões Iniciais.....	06
Introdução.....	07
Atividade 1: LEITURA E PRODUÇÃO DE CARTAZES.....	09
Atividade 2: LEITURA E FANTOCHES.....	13
Atividade 3: LEITURA E MURAL COLETIVO.....	17
Atividade 4: LEITURA E PRODUÇÃO DE CARTÕES.....	21
Atividade 5: LEITURA, CRIAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	26
Atividade 6: LEITURA E MURAL.....	30
Atividade 7: LEITURA E PRODUÇÃO DE CARTAZES.....	34
Atividade 8: MÚSICA E RODA DE CONVERSA.....	38
Atividade 9: MÚSICA E PRODUÇÃO DE MURAL.....	42
Atividade 10: LEITURA E PRODUÇÃO DE CARTAZES.....	46
Considerações Finais.....	50

04

APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS



JULIANA MARTINEZ RODRIGUES

Atua como Professora dos Anos Iniciais no município de Jacarezinho-PR e como Pedagoga no município de Camborá - PR. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho, e em Ciências Biológicas pela UENP, Campus Bandeirantes. É casada e mãe da Alice. Atualmente, é egressa do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da UENP, Campus Cornélio Procopio-PR. Por meio do presente trabalho, a pesquisadora busca, portanto, contribuir para a construção de uma Educação Sexual Emancipatória e Protetiva, entendida como parte essencial do processo de desenvolvimento integral de cada indivíduo.



PRISCILA CAROZZA FRASSON COSTA

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2000), mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2006) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2012). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Campus Luiz Meneghel, Bandeirantes-PR. Tem experiência na área de Metodologia e Prática de Ensino de Biologia, estágio supervisionado no ensino médio, onde ministra aulas desde 2003, para o curso de Ciências Biológicas na referida Universidade. Desde 2015 atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UENP (PPGEN), como orientadora em nível de mestrado e doutorado. Atua ainda na área de pesquisa em Educação para a Sexualidade e Educação Ambiental.

05

CARTA AO PROFESSOR

Prezado(a) Professor(a)

É com grande entusiasmo e satisfação que apresentamos este Guia Pedagógico, elaborado no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sob a orientação da Prof^a Dra. Priscila Frasson Costa, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, USP, Professora Adjunta e Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Este material foi cuidadosamente desenvolvido com o propósito de oferecer aos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atividades práticas e lúdicas voltadas para o trabalho com a temática da Sexualidade em sala de aula. O objetivo é favorecer uma abordagem clara, respeitosa, contribuindo para um trabalho pautado na prevenção de casos abuso e violência sexual infantil.

As propostas contidas neste Guia, que incluem leituras de livros paradidáticos, dinâmicas, músicas e outras atividades, foram selecionadas e adaptadas considerando as diferentes fases do desenvolvimento infantil, adequadas aos Anos Iniciais do EF com faixa etária de 6 a 10 anos. Acreditamos que, ao serem aplicadas de forma interativa e acolhedora, essas atividades promovam um ambiente de segurança e confiança para que as crianças possam participar e se expressar com liberdade.

Dessa forma, este Guia Pedagógico se propõe como um recurso valioso no cotidiano pedagógico, auxiliando os professores a promoverem a Educação Sexual de maneira segura e consciente. Esperamos que ele contribua para que os alunos conheçam melhor seus corpos, identificando suas partes íntimas, para que possam reconhecer as diversas situações de abuso e violência sexual.

Observa-se, ainda, que ao término de cada atividade é proposta uma leitura reflexiva, com o intuito de articular os Saberes Docentes aos Saberes inerentes à Educação Sexual, os quais serão mobilizados durante a realização das respectivas atividades.

Desejamos que este material seja utilizado com o mesmo cuidado e dedicação com que foi concebido, para que nossas crianças possam crescer bem informadas e seguras.

Com apreço e reconhecimento, desejamos ótimas práticas.

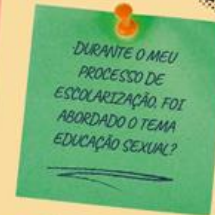


06

REFLEXÕES INICIAIS

Agora, tire um momento para refletir sobre a sua trajetória de vida em relação as suas vivências pessoais, no seu processo de escolarização e na Formação Docente. Como elas moldaram, contribuíram ou não para sua prática docente? Reinterprete essas experiências de forma consciente, de modo que possam favorecer positivamente o processo de ensino com as crianças.

Questione-se



07

INTRODUÇÃO

Por que devemos abordar a Sexualidade com os alunos dos Anos Iniciais?

A introdução da Educação Sexual no currículo escolar é um passo importante para promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar das crianças. Reconhecemos que esta abordagem pode, a princípio, parecer desafiadora. No entanto, é crucial entender que quando tratada com sensibilidade e propriedade, a Educação Sexual oportuniza acesso aos conhecimentos científicos, bem como, pode direcionar as crianças ao reconhecimento de situações de abusos e violência sexual na infância, e medidas protetivas.

A abordagem deste tema nas escolas apresenta benefícios, dentre os quais se destaca a criação de um ambiente onde as crianças sintam-se seguras para expressar suas dúvidas e preocupações. Este é um espaço educacional que promove o respeito, a inclusão e o entendimento de questões fundamentais, que vão desde o conhecimento básico sobre o corpo humano até o reconhecimento de sinais e contextos que indiquem abuso ou violência.

08

Um dos aspectos mais críticos da abordagem desta temática é a necessidade urgente de levar as crianças ao conhecimento de identificarem e denunciarem situações de abuso e violência sexual. Infelizmente, muitos casos de abuso permanecem ocultos devido ao medo, à vergonha ou à falta de conhecimento. Ao proporcionar informações adequadas e construir um ambiente de confiança, você, como educador, pode ajudar a quebrar o ciclo de silêncio.

É importante estabelecer desde cedo uma comunicação aberta sobre o tema, o que pode incluir a identificação de toques apropriados e inapropriados, bem como o incentivo para que as crianças falem com um adulto de confiança caso sintam-se desconfortáveis ou ameaçadas. A empatia e o apoio que você oferece podem fazer uma diferença decisiva na vida de seus alunos!

Contudo, é importante que o professor tenha conhecimento para uma abordagem segura e assim, desenvolver um bom trabalho acerca da temática. O Guia Pedagógico pode te auxiliar e dar o suporte necessário.



09

1 ATIVIDADE

LEITURA E PRODUÇÃO DE CARTAZES

Indicação Livro: Não me Toca, seu Boboca!

"Não me Toca, seu Boboca!" conta a história da coelha Ritoca. A personagem escapa de uma situação de violência com um vizinho, o "Tio Pipoca", que se mostrava gentil, mas agia de maneira suspeita, ensinando as crianças a diferenciarem carinho de assédio e a importância de pedir ajuda.

Autora: Andrea Viviana Taubman




Acesse o vídeo da história!

10

Faixa etária: 8 e 9

Objetivos:

- Estabelecer limites pessoais, compreendendo o direito de dizer "não" em situações que gerem desconforto ou insegurança;
- Reconhecer toques de carinho e afeto dos que cuidam de forma respeitosa, diferenciando-os de toques inapropriados;
- Reconhecer possíveis cenários e situações de abuso e violência sexual.

Procedimentos:

Leitura compartilhada do livro

- Realizar a leitura em roda, com pausas para perguntas e reflexões;
- Usar entonação lúdica, respeitando a sensibilidade do tema.

Produção coletiva de cartazes

- Dividir os alunos em grupos e propor a criação de cartazes com mensagens de proteção e empoderamento, como:
 - "Meu corpo, minhas regras"
 - "Segredos que machucam não devem ser guardados"
 - "Você pode e deve dizer NÃO"
 - "Se alguém te assusta, conte para alguém de confiança"
 - "Identificando situações de vulnerabilidade."

11

MOMENTO DE REFLEXÃO

Para a realização dessa atividade, você professor(a) estará mobilizando o SABER DISCIPLINAR (Tardif, 2014) e os "Saberes" Científicos inerentes à Educação Sexual para Figueiró (2018).

Saber Disciplinar (Tardif, 2014): trata-se do conhecimento sistematizado relacionado aos campos da saúde, dos direitos das crianças e da ética, que permite ao(a) docente abordar, com clareza conceitual e segurança pedagógica, temas como o corpo, os limites, o consentimento e o direito à proteção. O domínio desse saber favorece o uso de uma linguagem apropriada, científica e acessível, sem infantilizar ou negligenciar a complexidade do tema.

"Saberes" Científicos da Educação Sexual (Figueiró, 2018): são aqueles produzidos interdisciplinarmente por áreas como psicologia, pedagogia, medicina e direitos humanos, e que sustentam práticas educativas voltadas à prevenção da violência sexual, ao fortalecimento da autonomia infantil e à promoção de relações respeitadas. Tais saberes apontam, por exemplo, a importância de ensinar as crianças a reconhecer seus sentimentos, identificar toques inapropriados e construir estratégias de autoproteção.

12

ARTICULANDO SABERES

Ao articular esses dois saberes, o(a) educador(a) atua como mediador(a) de uma formação que não apenas transmite informações, mas que também promove a Educação Sexual emancipatória por meio do conhecimento e da linguagem. A leitura reflexiva, as discussões em roda e a produção coletiva de cartazes tornam-se ferramentas pedagógicas potentes para a construção de uma cultura de cuidado, respeito e enfrentamento da violência. Assim, o trabalho docente se inscreve em uma prática ética, socialmente comprometida e pedagogicamente fundamentada.



O Produto Educacional elaborado no âmbito desta pesquisa consistiu na construção de um Guia Pedagógico, intitulado Educação Sexual como ferramenta nos casos de abuso e violência sexual: uma proposição para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O referido Guia foi idealizado como um recurso pedagógico, destinado a auxiliar os docentes na abordagem da Educação Sexual nos Anos Iniciais, oferecendo subsídios teóricos e práticos que favoreçam o enfrentamento de situações relacionadas à violência e ao abuso sexual infantil, com a possibilidade de refletir sobre os Saberes docentes mobilizados ao abordar a temática.

A proposta foi estruturada a partir da compreensão de que a Educação Sexual, quando trabalhada de forma crítica, reflexiva e emancipatória, contribui não apenas para o desenvolvimento integral das crianças, mas também para a prevenção de situações de vulnerabilidade. Nesse sentido, o Guia objetiva instrumentalizar os professores, possibilitando-lhes segurança e clareza metodológica na condução de atividades que tratem do tema em sala de aula.

O Guia Pedagógico foi organizado de forma lúdica, didática e sequencial, buscando aliar clareza conceitual e aplicabilidade prática. Sua estrutura contempla os seguintes elementos:

- Capa e Sumário, que orientam a navegação no material;
- Introdução com uma Carta ao Professor, em que são explicitados os objetivos gerais do Guia e a relevância da temática;
- Um momento inicial de reflexão acerca do conhecimento prévio dos docentes sobre a Educação Sexual;
- Um espaço destinado à reflexão sobre a importância da abordagem da Educação Sexual nos Anos Iniciais como estratégia de prevenção ao abuso e à violência sexual;
- Apresentação de dez atividades pedagógicas, cada uma acompanhada de objetivos específicos, descrição dos procedimentos e orientações práticas para sua aplicação;
- Ao final de cada atividade, um quadro de reflexão sobre os Saberes Docentes (Tardif, 2014) e os “Saberes” inerentes à Educação Sexual que são mobilizados e articulados na abordagem proposta;
- Considerações finais, com vistas a retomar os principais pontos e

reforçar a necessidade de continuidade do trabalho com a temática.

A escolha por dez atividades deve-se à intenção de disponibilizar um repertório diversificado e acessível, que possa ser adaptado às diferentes realidades escolares. As propostas apresentam caráter lúdico e objetivo, de modo a facilitar sua utilização pelo professor em sala de aula, fortalecendo sua atuação pedagógica e promovendo um espaço de diálogo seguro para as crianças.

Para além da elaboração, o Guia foi implementado no contexto de uma formação continuada com os professores participantes da pesquisa, em um encontro com duração de quatro horas. Esse momento permitiu não apenas a apresentação do material, mas também a vivência de reflexões e discussões coletivas sobre a pertinência da Educação Sexual nos Anos Iniciais e sobre as possibilidades de uso do Guia como instrumento de apoio pedagógico.

Dessa forma, o Produto Educacional configura-se como uma contribuição concreta da pesquisa, ao oferecer suporte metodológico aos docentes e promover uma prática educativa comprometida com a formação integral dos estudantes e com a prevenção de casos de abuso e violência sexual.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A Diretora da Escola pesquisada, situada em Cambará, na região Norte do Estado do Paraná, concordou em participar da pesquisa por meio da carta de aceite, conforme Apêndice A.

A referida instituição foi fundada no ano de 2006 e opera em dois turnos de funcionamento. No período matutino, são atendidas oito turmas do 1º ao 5º ano, além de uma Sala de Recursos Multifuncional e uma Sala de Reforço Escolar. No período vespertino, a estrutura de atendimento é similar, com oito turmas do 1º ao 5º ano, uma Sala de Recursos Multifuncional e uma Sala de Reforço Escolar. Atualmente, a escola atende, em média, 400 estudantes, oriundos de uma comunidade caracterizada por contextos de vulnerabilidade social, especialmente em decorrência de situações envolvendo o uso de álcool e outras drogas.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os professores participantes da pesquisa são atuantes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do gênero feminino com experiência entre 7 a 30 anos de magistério e apresentam a faixa etária entre 30 a 50 anos de idade. Ressaltamos que foi selecionada uma amostra de 10 professores representando todas as séries dessa etapa de ensino como segue o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Participantes da pesquisa

SÉRIE DE ATUAÇÃO	QUANTIDADE DE PROFESSORES PARTICIPANTES
1º ANO	2
2º ANO	2
3º ANO	2
4º ANO	1
5º ANO	3

Fonte: as autoras (2026)

Os professores participantes da pesquisa foram identificados por meio de códigos alfanuméricos, variando de P01 a P10. As respostas da entrevista foram igualmente referenciadas de acordo com as questões específicas, numeradas de Q01 a Q04 conforme roteiro que consta no Apêndice C.

Aos professores que concordaram participar da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contido no Apêndice B. Após a leitura, concordância e assinatura do documento, os participantes foram entrevistados por aproximados 50 minutos. As entrevistas foram gravadas por meio de aparelho celular, com a utilização do gravador de voz e posteriormente transcritas.

O objetivo foi investigar como os professores lidam, compreendem e fundamentam a prática da Educação Sexual. Cada pergunta abordou a Educação Sexual considerando os Saberes de Tardif (2014) com as aproximações dos Saberes da Educação Sexual de Figueiró (2018).

Dessa forma, cada citação foi organizada conforme a combinação entre o código do professor e o número da questão (por exemplo, P01Q01), com o objetivo de sistematizar e facilitar a posterior análise dos dados coletados.

5.5 METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada composto por doze questões. Essas perguntas abordaram a temática da ES fundamentando-se nos Saberes Docentes propostos por Tardif (2014) e nos “saberes” inerentes a Educação Sexual delineados por Figueiró (2018). A produção dos dados também se deu por meio de diálogos e reflexões desenvolvidos em encontro on-line, de reuniões presenciais organizadas em pequenos grupos e, ainda, durante o processo de implementação do Produto Educacional. Esses diferentes momentos formativos constituíram espaços de escuta, problematização e construção coletiva, contribuindo de maneira significativa para a consolidação das análises empreendidas na pesquisa. Para compreensão dos excertos foi utilizado a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiuzzi (2007).

Nesse sentido, a ATD é uma abordagem qualitativa voltada à compreensão dos sentidos presentes nos textos, considerando a relação entre o pesquisador e o material analisado. Diferente de métodos mais tradicionais, essa análise propõe uma leitura interpretativa e aberta dos dados.

Desse modo o processo iniciou-se com a unitarização, etapa em que o texto é dividido em partes menores chamadas unidades de análise. Essas unidades foram selecionadas com base no seu significado para os objetivos da pesquisa. Como explicam os autores, “a unitarização consiste em produzir unidades de significado a partir do texto lido, tomando-se como critério o conteúdo significativo em relação ao objetivo da pesquisa” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 13).

Após essa etapa, organizou-se essas unidades por meio da categorização, agrupando ideias semelhantes que vão dando forma à análise. Nesse processo, “as categorias são construções do pesquisador que expressam compreensões provisórias dos sentidos atribuídos ao texto” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 28), ou seja, são interpretações que podem ser ajustadas conforme a análise avança. Com isso, a ATD permite construir significados de maneira aprofundada, respeitando a complexidade dos discursos e aproximando-os da realidade investigada.

6 ANÁLISE DIAGNÓSTICA DE DADOS

6.1 OBJETO DE ANÁLISE: A CORRELAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A EDUCAÇÃO SEXUAL

Abaixo, o Quadro 3 ilustra, a partir da organização proveniente dos excertos das participantes, as unidades de análise que foram acomodadas nas categorias *a priori*. Houve a tentativa de agrupar e aproximar os Saberes da Educação Sexual com os Saberes Docentes de Tardif (2014),

Quadro 3 – Categorias e unidades de análise

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	EXCERTOS
Percepções sobre o Currículo (Saberes Curriculares)	Superficialidade da Abordagem Curricular	"Percebo, mas muito pouco, é vago e superficial o que o currículo traz [...]" (P01Q02)
	Ausência de Diretrizes para o Enfrentamento do Abuso Sexual Infantil	"Mas os documentos não trazem essa prioridade no currículo [...]" (P03Q02)
	Distanciamento entre a Realidade Escolar e os Conteúdos Oficiais	"[...] Sistema reprodutor, feminino, masculino, mas de uma forma muito técnica, somente pra esse fim mesmo." (P09Q02)
CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	EXCERTOS
Limitação disciplinar na Abordagem da Educação Sexual (Saberes Disciplinares)	Ausência de Integração Interdisciplinar	"[...] E só aborda ali mais o corpo humano, né? De forma bem rasa". (P02Q01) "[...] Traz ali mais a questão dos sistemas do corpo humano isolado". (P10Q01) "Na disciplina de Ciências é a que a gente mais se aproxima desse tema em sala de aula, nas outras acho mais difícil [...]" (P07Q01)
	Demandas Contextuais da Escola	"Não consigo aprofundar como faço em português e matemática, onde eu trabalho, eles têm uma pergunta, eu respondo com segurança. Esse assunto, não é bem assim". (P05Q01)
CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	EXCERTOS
Insegurança e Falta	Ausência de Formação Inicial sobre Educação Sexual	"Não tive nenhum preparo na minha formação inicial

de Formação (Saber da Formação Profissional)	Carência de Formação Continuada Específica	[...]" (P01Q04) "Não, nunca fiz nenhum curso específico com esse tema." (P03Q04) "Nós professores, precisamos de formação pensando em procedimentos didáticos [...]". (P08Q04) "Já participei de eventos que a Secretaria faz, mas formação não [...]". (P07Q04) "Então, eu acho que se tivessem alguns cursos, alguma coisa assim, seria melhor para a gente, pra saber como levar esse tema pra sala de aula e como conseguir trabalhar sem ter problemas de abordagem". (P09Q04)
	Insegurança Metodológica para Abordar o Tema com os Alunos	"A gente não ter esse preparo, então a gente fica constrangido na hora [...]" (P06Q04)
CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	EXCERTOS
Vulnerabilidade Social (Saberes Experienciais)	Condições de risco e exposição social das crianças	"Eles estão muito expostos, a nossa comunidade escolar é muito vulnerável [...]". (P07Q03)
	Casos concretos de violência sexual relatados na escola	"[...] A filha estava na rua à noite brincando, ali ela foi abusada, estuprada". (P09Q03) "[...] uma aluninha depois nos procurou relatando que um tio de outra cidade que vinha pousar na casa dela, enquanto ela dormia passava as mãos nela [...]". (P07Q03) "Uma vez teve uma aluna, começou a ficar muito diferente na sala de aula. Todo dia chegava atrasada, era triste, chorava. Eu peguei e comecei a conversar com ela, daí ela

		relatou uma história de abuso [...]”. (P05Q03)
	Falta de aproximação das crianças com o conhecimento relacionado à Educação Sexual	“[...] A maioria das famílias não tem nem conhecimento para isso, os nossos alunos não têm essas respostas em casa, para tirar suas dúvidas, jamais”. (P05Q03) “As perguntas que eles trazem para a sala de aula, são informações que pegam de celulares, que hoje em dia está fácil o acesso [...]”. (P03Q03)

Fonte: as autoras (2026)

Desse modo, destacamos que a análise diagnóstica desempenhou papel fundamental na construção do Produto Educacional, uma vez que possibilitou identificar as fragilidades, necessidades e potencialidades presentes no contexto investigado.

A partir dessa compreensão, o PE foi delineado de forma a responder às lacunas evidenciadas pela pesquisa, buscando oferecer subsídios teórico-práticos que favorecessem a abordagem da ES no ambiente escolar para essa etapa de ensino.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Para a análise dos dados da pesquisa, após a implementação do PE, os excertos coletados foram analisados de forma minuciosa, configurando a etapa de desconstrução e unitarização. O processo consistiu na seleção dos excertos pela própria pesquisadora, que organizou as unidades de análise e construiu as categorias, a partir da interpretação dos mesmos. Na fase de categorização, houve a comparação e o agrupamento daquelas unidades que apresentavam elementos de mesmo sentido, possibilitando a constituição de categorias mais amplas de compreensão.

Após a definição das categorias, avançou-se para a elaboração da estrutura textual, representada pelos metatextos. Os metatextos foram produzidos com base na interpretação das categorias formadas, traduzindo o que foi observado ao longo da pesquisa.

O corpus da investigação constituiu-se a partir da aplicação do PE intitulado "Educação Sexual como ferramenta nos casos de abuso e violência sexual: Uma proposição para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", desenvolvido em encontros formativos com as professoras participantes da pesquisa. Durante o processo de unitarização, foram coletados excertos produzidos no decorrer da aplicação, os quais foram posteriormente desmembrados e analisados conforme as ideias e manifestações expressas.

Inicialmente, as categorias foram organizadas *a priori*, tomando como referência a aplicação do PE. A organização seguiu uma lógica dedutiva, na qual as unidades de análise foram distribuídas nas categorias previamente definidas (Moraes, 2007).

Posteriormente, empregou-se o método indutivo para a construção das categorias de análise emergentes, elaboradas a partir das informações contidas no corpus, ou seja, nos registros coletados durante a pesquisa (Moraes, 2005). Tais categorias foram caracterizadas como *a posteriori*, de acordo com as percepções e arranjos de unidades identificadas ao longo da implementação do PE.

A análise dos resultados fundamentou-se novamente nos estudos de Moraes e Galiuzzi (2007), que sistematizam a Análise Textual Discursiva. Tal método busca construir um metatexto, isto é, uma produção textual que sintetiza e

interpreta os sentidos emergentes no conjunto de dados, integrando descrição, interpretação e teorização.

Dessa forma, a análise dos resultados foi organizada no Quadro 4 abaixo, que apresenta a sistematização final das interpretações, evidenciando que as Categorias de 1 a 3 são produto do agrupamento das unidades de significado *a priori*, e a Categoria 4, *a posteriori*, emergente do processo investigativo.

Quadro 4 – Categorias e unidades de análise

Categorias	Unidades de Análise
1 – Fundamentos da Educação Sexual	a) Reconhecimento da necessidade da Educação Sexual em sala de aula.
	b) Reflexão crítica sobre o histórico de silenciamento da temática.
2 – Legislação e Currículo	a) Descoberta de possibilidades no currículo.
	b) Reconhecimento da transversalidade como estratégia.
	c) Currículo como justificativa para o planejamento.
	d) Ampliação de documentos normativos que respaldam o trabalho.
3 – Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas	a) Consciência de que a prática pedagógica mobiliza saberes.
	b) Integração dos saberes no planejamento pedagógico.
	c) Resignificação da prática a partir da reflexão sobre os saberes
4 – Guia Pedagógico (enfrentamento à violência e abuso)	a) Aspecto Didático
	b) Aspecto prático do cotidiano

Fonte: As autoras (2026)

No tópico 7.1, discutiremos as Categorias pormenorizadas, com

7.1 CATEGORIA 1 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL

A primeira categoria estabelecida, *a priori*, emergiu a partir dos resultados e abstração das unidades de análise provenientes das discussões e reflexões do encontro on-line. O principal objetivo foi identificar excertos que mostrassem como a Educação Sexual no Brasil evoluiu ao longo do tempo, registrando seus avanços e retrocessos conforme as mudanças sociopolíticas. Para a categoria de análise “Fundamentos da Educação Sexual”, duas unidades específicas se acomodaram, conforme o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Categoria 1 – Fundamentos da Educação Sexual

Categorias	Unidades de Análise
1 – Fundamentos da Educação Sexual	a) Reconhecimento da necessidade da Educação Sexual em sala de aula. b) Reflexão crítica sobre o histórico de silenciamento da temática.

Fonte: As autoras (2026)

A análise dos excertos que compõem a unidade de análise a) Reconhecimento da necessidade da Educação Sexual em sala de aula, a partir das falas das professoras, indicou que elas acreditam na Educação Sexual como parte fundamental da prática pedagógica. Os depoimentos convergiram em um processo de ressignificação dos saberes docentes, impulsionado pela reflexão crítica durante a formação continuada, o que permitiu às participantes compreender que a Educação Sexual é uma dimensão essencial do trabalho educativo, e não apenas um tema complementar na escola.

O depoimento da participante P01: *“Depois que estudei mais sobre o assunto, vi como é importante falar de Educação Sexual com os alunos, principalmente na nossa realidade escolar”*, expressa uma consciência crítica acerca da relevância do conhecimento teórico na ampliação da compreensão sobre o papel da escola frente às questões da sexualidade, em especial aos casos de abusos e violência sexual recorrente no ambiente escolar. Conforme destaca Barbosa (2020), a Educação Sexual deve ser compreendida como um processo contínuo de formação e reflexão, no qual o educador reconhece sua responsabilidade ética e social na mediação que contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, constata-se que o processo formativo, ao fomentar a reflexão sobre a prática, atua de modo transformador nas concepções pedagógicas das professoras, fortalecendo o compromisso ético e social com a formação integral dos estudantes.

A fala da participante P05: *“Se a escola não aborda o tema, os alunos acabam buscando informações em outros lugares, nem sempre confiáveis”*, reforça a responsabilidade social da escola enquanto espaço legítimo de mediação no espaço escolar. Essa percepção converge com Figueiró (2014), que defende uma Educação Sexual crítica, sistematizada e libertadora, capaz de combater a desinformação e os discursos moralizantes que ainda permeiam o ambiente escolar. Nesse mesmo sentido, Nunes (2007) e Ribeiro (2004) sublinham que o silêncio institucional sobre a sexualidade reforça desigualdades e vulnerabilidades, negando

às crianças e adolescentes o direito à informação, à proteção e ao desenvolvimento integral. Assim, ao reconhecer a escola como espaço de formação cidadã, as docentes reafirmam seu papel na prevenção de situações de violência e abuso, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais.

O reconhecimento expresso pela participante P08: *“Trabalhar Educação Sexual não é opcional, faz parte do nosso papel como professores e está nos documentos”* demonstra uma apropriação crítica dos marcos legais e curriculares, indicando avanço na consciência profissional das docentes. Conforme apontam Figueiró (2018) e Louro (2007), a Educação Sexual deve ser compreendida como direito humano e educacional, respaldado por políticas públicas e pela legislação nacional, integrando-se ao currículo escolar como tema transversal, em consonância com os PCNs (1998) e a BNCC (2017). Essa compreensão amplia o olhar docente sobre o papel da escola como promotora de equidade do respeito à diversidade e garantia de direitos humanos, conforme também defendem Ribeiro (2018) e Souza (2025) ao enfatizarem o caráter ético-político da prática educativa.

Desse modo, a análise mostrou que a formação continuada, ao promover momentos de diálogo e reflexão, torna-se um espaço importante para o desenvolvimento de saberes críticos e éticos sobre sexualidade. Essa troca de experiências contribui para superar visões limitadas sobre o tema e fortalecer práticas educativas mais conscientes e transformadoras.

A partir das vozes das professoras, delinea-se uma compreensão que ultrapassa o ensino de conteúdos, reafirmando a Educação Sexual como dimensão formativa, preventiva e cidadã, essencial para a construção de uma escola comprometida com o respeito, a dignidade e a proteção das crianças.

A segunda unidade de análise, b) Reflexão crítica sobre o histórico de silenciamento da temática, evidenciou um movimento reflexivo das docentes em direção à compreensão histórica do silenciamento da Educação Sexual no contexto escolar. As falas revelaram um olhar retrospectivo e crítico, no qual as professoras reconhecem que o tabu em torno da sexualidade não decorre apenas da ausência de práticas pedagógicas, mas de uma herança sociocultural profundamente enraizada, marcada por discursos morais e religiosos que moldaram a educação brasileira ao longo das décadas.

O excerto da participante P09: *“Agora consigo entender porque sempre foi tão difícil falar desse assunto na escola, historicamente foi deixado de*

lado”, mostra um processo de conscientização docente que vai além do aspecto pessoal e alcança a dimensão histórica e social da ES. Essa percepção indica a quebra de antigos paradigmas e o início de uma compreensão mais crítica sobre os motivos que levaram ao silêncio em torno do tema nas escolas.

De modo semelhante, a fala da participante P10: “*A Educação Sexual ficou escondida por muito tempo, inclusive na minha época de estudante era um tema proibido*”, evidencia a transmissão do silêncio entre gerações, confirmando o caráter sistemático e persistente da exclusão da temática nos processos educativos. Figueiró (2014) aponta que essa omissão histórica está associada a mecanismos de controle social dos corpos e comportamentos, sustentados por uma moralidade que buscou preservar a ideia de uma infância que não existe a sexualidade. Ao longo do tempo, essa lógica resultou na marginalização da Educação Sexual nos currículos escolares, reforçando estigmas e perpetuando a ausência do conhecimento.

A reflexão da participante P03: “*Quando olho para trás, vejo que o silêncio sobre a Educação Sexual tem a ver com todos esses preconceitos e que ainda estão presentes*”, revela uma compreensão amadurecida sobre a persistência dos discursos conservadores e excludentes. Tal percepção converge com o que Figueiró (2014) denomina de “padrões de resistência cultural”, em que as tentativas de inserção da Educação Sexual são constantemente tensionadas por disputas ideológicas e morais. Nesse sentido, Louro (2007) contribui ao evidenciar que as relações de poder que estruturam gênero e sexualidade são produzidas e reproduzidas também pela escola, que historicamente assumiu o papel de reguladora dos corpos e das condutas.

Ao reconhecerem a presença ainda viva desses preconceitos, as docentes demonstraram um avanço formativo importante, compreenderam que a transformação da prática docente exige o enfrentamento social e político que sustenta o silenciamento e a desigualdade no ambiente escolar. Entendemos que as percepções estão alinhadas ao que defende Ribeiro (2018), ao afirmar que a Educação Sexual é um espaço de emancipação, pois possibilita questionar normas sociais impostas e construir novos sentidos sobre o corpo, o gênero e a afetividade. Do mesmo modo, Mendes (2021) destaca que a superação do tabu depende de uma postura pedagógica crítica e consciente, que reconheça a Educação Sexual como direito, e não como permissão.

Desse modo, os discursos analisados apontaram para a consciência histórica e política nas falas das docentes, que passaram a compreender as causas e as implicações do silenciamento, bem como ao revisitar o passado, construíram possibilidades de superação do medo, do preconceito e do tabu, reconhecendo-se assim, como agentes de mudança.

7.2 CATEGORIA 2 – LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO

A segunda categoria estabelecida, “Legislação e Currículo”, de natureza *a priori*, emergiu diante da análise das discussões e reflexões realizadas nos encontros presenciais durante à hora-atividade³ das professoras. O objetivo central era identificar e explorar as possibilidades da Educação Sexual no Currículo. As quatro unidades de análise específicas foram agrupadas por similaridade de sentidos nessa investigação, conforme detalhado no Quadro 6.

Quadro 6 – Categoria 2 – Legislação e Currículo

Categorias	Unidades de Análise
2 – Legislação e Currículo	a) Descoberta de possibilidades no currículo.
	b) Reconhecimento da transversalidade como estratégia.
	c) Currículo como justificativa para o planejamento.
	d) Ampliação de documentos normativos que respaldam o trabalho.

Fonte: As autoras (2026)

A primeira unidade de análise, a) Descoberta de possibilidades no currículo, evidencia um processo de (re)descoberta docente sobre as possibilidades de inserção da ES nos documentos curriculares oficiais, destacando o papel essencial das discussões oportunizadas em hora-atividade para a construção de um olhar crítico e interpretativo sobre as políticas educacionais. As falas das professoras revelaram que, antes da reflexão proporcionada pelo processo formativo, o currículo era percebido como um espaço fechado, prescritivo e distante das demandas reais

³A hora-atividade constitui a parte da jornada de trabalho do professor dedicada a atividades pedagógicas não interativas com os alunos, tais como planejamento de aulas, preparação de material didático, correção de trabalhos e provas, reuniões pedagógicas e participação em formação continuada. Sua obrigatoriedade e proporção mínima foram estabelecidas pela Lei Federal n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.

da sala de aula. Contudo, a partir do estudo e da análise coletiva, compreenderam que o currículo não apenas permite, mas convoca a abordagem da Educação Sexual como parte integrante da formação humana, ética e cidadã.

O excerto da participante P07: *“Não sabia dessas possibilidades no currículo”* evidencia lacunas na trajetória formativa docente, associadas à ausência de discussões sistemáticas sobre sexualidade nos processos de formação inicial e continuada. Esse reconhecimento inaugura um movimento de tomada de consciência crítica, em que o “não saber” torna-se ponto de partida para a construção de novos entendimentos sobre o papel do currículo na promoção da ES.

Nessa direção, Ribeiro (2018) ressalta que o enfrentamento do silêncio sobre a sexualidade requer processos formativos que auxiliem o professor a identificar e promover aprendizagens voltadas à emancipação e à dignidade humana.

A reflexão da participante P03: *“Percebi que o currículo já abre espaço pra esse trabalho, eu só não tinha reparado”* demonstra o reconhecimento do potencial formativo e transversal do currículo como espaço de diálogo e de integração entre os saberes. Essa percepção se aproxima da concepção de Figueiró (2014), para quem a Educação Sexual deve ser entendida como um componente educativo transversal, capaz de se articular às práticas pedagógicas do cotidiano escolar. A autora enfatiza que a efetividade dessa abordagem depende do olhar crítico e interpretativo do docente, que precisa reconhecer as possibilidades para um trabalho ético, reflexivo e emancipador.

O relato da participante P02: *“Foi uma surpresa ver que o tema pode aparecer em diferentes áreas do currículo”* amplia essa compreensão, ao reconhecer o caráter interdisciplinar da Educação Sexual. Essa perspectiva dialoga com Santos (2018) ao argumentar que o conhecimento permite ao professor identificar as brechas e potencialidades que favorecem a abordagem da Educação Sexual como direito educativo e social. Segundo a autora, reconhecer o currículo como instrumento político-pedagógico é condição fundamental para que a escola assuma um papel ativo na desconstrução de tabus e na promoção de uma educação inclusiva e democrática. Tal visão rompe com modelos fragmentados e conteudistas de currículo, reforçando a noção de que a ES deve contribuir para a formação integral do sujeito e para a construção de uma cultura escolar pautada no respeito, na equidade e na prevenção das violências.

Dessa forma, as falas das professoras mostram um processo de conscientização sobre o currículo, que deixa de ser visto apenas como um documento a ser seguido e passa a ser entendido como um instrumento de mudança e emancipação social. Essa nova forma de compreender o currículo refletiu um reposicionamento das docentes em relação às políticas educacionais e às práticas pedagógicas, reconhecendo que a Educação Sexual é um direito pedagógico e humano, garantido por leis e políticas públicas, e que deve estar presente nas ações e atividades do dia a dia escolar.

A segunda unidade de análise, b) Reconhecimento da transversalidade como estratégia, evidenciou que a ampliação da compreensão das docentes sobre o currículo, que passam a reconhecer a transversalidade como ponto de partida e estratégia essencial para o trabalho com a Educação Sexual. As falas revelaram a descoberta de que o tema pode ser abordado de maneira integrada e contextualizada nas diferentes áreas do conhecimento, superando a visão fragmentada que historicamente limitou sua inserção no contexto escolar.

O excerto da participante P04: *“Trabalhar de maneira transversal é possível e eu não tinha conhecimento”*, demonstra o início de um processo de conscientização sobre uma dimensão curricular frequentemente ausente da formação inicial e da prática docente. Esse reconhecimento marca o início de um processo reflexivo em que as professoras passam a perceber a viabilidade pedagógica sendo possível para o trabalho da Educação Sexual na escola. Conforme destaca Rios (2021), superar o silêncio em torno da sexualidade exige mais do que incluir o tema nos planejamentos escolares. É preciso integrá-lo de forma contínua e reflexiva ao currículo, para que ele faça parte real das experiências educativas, e não apareça apenas como um assunto secundário ou ocasional.

A fala da participante P06: *“Entendi que não preciso limitar o assunto a uma disciplina, dá pra atravessar outras áreas”*, aprofunda essa compreensão ao indicar a quebra de uma lógica conteudista e compartimentada do conhecimento. Ao perceber que a Educação Sexual pode permear diferentes áreas, a professora demonstra compreender que a transversalidade permite articular saberes e experiências, promovendo aprendizagens significativas e conectadas à realidade dos alunos. De acordo com Carminatti (2024), são necessárias estratégias para o desenvolvimento da Educação Sexual na escola, pois isso possibilita que o tema seja trabalhado de modo contínuo e crítico, assegurando sua presença efetiva no

ambiente escolar sem restringi-lo a momentos isolados, oportunos ou projetos pontuais. Já para Silva (2022), a escola é um espaço de produção e circulação de significados sobre sexualidade, e é justamente por meio da transversalidade que se torna possível desestabilizar discursos normativos e promover uma educação mais crítica, inclusiva e emancipatória.

O terceiro excerto da P06: *“Achei interessante ver como a transversalidade ajuda a integrar os conteúdos com mais naturalidade”* reforça o reconhecimento da transversalidade como via de integração curricular. Tal percepção está em consonância ainda com Silva (2022), que argumenta que a abordagem transversal da Educação Sexual contribui para romper com o artificialismo das fronteiras disciplinares, promovendo uma educação mais humanizadora, pautada na dialogicidade e na formação integral dos sujeitos. A naturalidade mencionada pela professora evidencia que o tema, quando tratado de forma transversal, perde o caráter de tabu e se insere nas práticas pedagógicas cotidianas, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais aberto, reflexivo, respeitoso e atuante na prevenção de casos de abusos e violência sexual.

Desse modo, as falas indicam uma mudança fundamental na compreensão do currículo, de um documento restritivo e compartimentado para um instrumento dinâmico e integrador, capaz de promover aprendizagens éticas, sociais e afetivas. Ao compreenderem a transversalidade como caminho legítimo e possível, as docentes reafirmam a Educação Sexual como prática pedagógica transformadora, essencial à promoção de uma cultura de respeito, diálogo e proteção dos direitos das crianças.

Na organização da terceira unidade, c) Currículo como justificativa para o planejamento, observamos nos sentidos da desconstrução do corpus textual, um movimento de empoderamento docente a partir do reconhecimento do currículo como instrumento de respaldo pedagógico, ético e político. As falas revelaram que, ao compreenderem a Educação Sexual como parte integrante das orientações curriculares, as professoras passaram a se sentir mais seguras para planejar, justificar e sustentar suas práticas. Nossa interpretação aponta para possíveis avanços na autonomia profissional das participantes, que demonstraram perceber que o conhecimento das bases legais e curriculares é legitimação, como mecanismo de proteção contra contestações de pais ou da própria escola, na abordagem de um tema ainda considerado sensível.

O excerto da participante P04: *“Importante saber que o currículo me permite trabalhar, assim tenho como justificar no meu planejamento”* evidencia o papel do currículo como fundamento legitimador da ação docente. Essa compreensão traduziu a apropriação do discurso normativo e político que sustenta o direito à Educação Sexual na escola. Nessa direção, Silva (2020) enfatiza que o fortalecimento da Educação Sexual nas escolas depende da formação de educadores conscientes de seus direitos e deveres institucionais, capazes de reconhecer o currículo como espaço de diálogo entre saberes científicos e demandas sociais. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento de imposição e passa a constituir-se como ferramenta de legitimação e autonomia pedagógica.

A fala da participante P01: *“Agora posso mostrar que o que faço está de acordo com o currículo”*, reforça essa percepção, indicando o reconhecimento da dimensão política do trabalho docente. A professora demonstrou compreender que a prática educativa se sustenta em fundamentos legais e que sua legitimidade advém da coerência com as diretrizes curriculares. Silva (2020) salienta que o alinhamento da Educação Sexual às políticas públicas educacionais é condição essencial para que o tema não seja tratado como iniciativa isolada, mas como parte integrante da formação cidadã como prevista na BNCC. Assim, a professora passa a atuar com consciência política e respaldo institucional, o que reduz as inseguranças e fortalece a continuidade das ações pedagógicas sobre sexualidade.

O terceiro excerto da P08: *“O currículo serve como apoio, dá respaldo para planejar sem medo de questionamentos dos pais dos alunos”*, introduz uma dimensão importante da análise, o currículo como proteção simbólica e argumentativa diante das pressões externas. Historicamente, a Educação Sexual tem sido alvo de resistências familiares e comunitárias, associadas a valores morais e religiosos. Nesse contexto, o currículo se configura como dispositivo de defesa profissional, garantindo que a abordagem da sexualidade se mantenha vinculada a princípios científicos, éticos e educacionais.

Figueiró (2014) destaca que o professor bem informado atua com maior segurança, pois reconhece que o direito à Educação Sexual é também um dever pedagógico, previsto e legitimado pelas políticas educacionais. De acordo com Freitas (2020), a clareza quanto ao amparo curricular e às políticas públicas permite que o professor transcenda o medo e reafirme a legitimidade de sua prática, sustentando-se no compromisso institucional para a formação cidadã.

Desse modo, ao reconhecerem o currículo como justificativa legítima para a inclusão da Educação Sexual em seus planejamentos, as professoras reafirmam seu papel de mediadoras do conhecimento e promotoras de uma educação sexual emancipatória, conforme defendido por Figueiró (2018) e Rios (2021).

A quarta e última unidade de análise, d) Ampliação de documentos normativos que respaldam o trabalho, evidenciou um movimento de ampliação da consciência docente acerca do conjunto de documentos normativos que legitimam a Educação Sexual no contexto escolar. As falas das professoras expressaram o reconhecimento de que o trabalho com essa temática não se limita ao âmbito disciplinar ou aos conteúdos de Ciências, mas é amparado por uma série de orientações legais e curriculares de caráter transversal, que fortalecem a prática pedagógica e garantem respaldo institucional.

O excerto da participante P05: *“Eu sempre trabalhei em Ciências, mas vejo que outros documentos possibilitam que eu trabalhe transversal”*, revela uma mudança significativa de perspectiva, pois a docente deixa de compreender a Educação Sexual como conteúdo restrito a uma única área para percebê-la como tema transversal legitimado por diferentes documentos normativos. Tal constatação evidenciou a apropriação crítica dos fundamentos curriculares e legais que sustentam o ensino da sexualidade, em consonância com a BNCC (Brasil, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). Para Reis (2017), a Educação Sexual demanda uma abordagem interdisciplinar, fundamentada que assegurem sua efetividade pedagógica e social, de modo a evitar reducionismos ou tratamentos fragmentados.

O trecho da P07: *“Isso é muito importante, saber que existem diferentes documentos que fortalecem meu trabalho em sala”*, reforça a dimensão formativa e política dessa descoberta. Ao reconhecerem a existência de múltiplos documentos que amparam o ensino da Educação Sexual, as docentes demonstram compreender que o currículo é apenas uma das camadas de sustentação da prática educativa, coexistindo com legislações, diretrizes e políticas públicas que asseguram o direito à educação integral.

Figueiró (2014) ressalta que o trabalho com Educação Sexual deve estar alicerçado em bases legais e éticas, de modo que o professor atue com segurança diante das tensões e resistências que ainda permeiam a temática. Esse

domínio dos documentos fortalece a autonomia profissional, oferecendo ao docente os meios para justificar e defender pedagogicamente suas ações. Freitas (2020), também articula afirmando que o conhecimento dos fundamentos legais que orientam a prática docente, permite ao professor justificar suas ações diante de resistências e atuar de maneira consciente e ética na promoção da ES.

Para a participante P08: “*Esses documentos me dão mais segurança, não fico só limitado ao livro ou à disciplina*”, complementa essa compreensão, destacando a importância da ampliação dos referenciais que orientam a prática pedagógica. A fala traduz a transição de uma postura dependente do livro didático para uma atuação crítica, na qual o professor se reconhece como sujeito de decisão pedagógica. Figueiró (2018) argumenta que, ao compreender os fundamentos teóricos da Educação Sexual, o professor amplia seu poder de ação e rompe com a insegurança provocada por discursos moralizantes ou conservadores. Já Rios (2021) enfatiza que a prática docente, quando alicerçada em fundamentos legais e éticos, fortalece a autonomia e a identidade profissional do educador, permitindo-lhe atuar com maior liberdade e segurança diante das pressões externas.

Assim, nossas análises deram conta de compreender que as reflexões das professoras sobre a Educação Sexual ajudaram a construir um repertório político e normativo que poderá orientar o planejamento pedagógico e fortalecer o enfrentamento do abuso e da violência sexual infantil. Ao compreenderem a importância dos documentos que sustentam sua prática, as docentes reafirmam seu papel como agentes de transformação social, comprometidas com uma educação que acolhe, protege e respeita.

7.3 CATEGORIA 3 – SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A terceira categoria estabelecida *a priori*, “Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas”, resultou da análise das discussões e reflexões levantadas nos encontros presenciais com as professoras durante a hora-atividade. O objetivo central desta etapa foi identificar e reconhecer os Saberes Docentes essenciais e mobilizados para a abordagem da temática ES. Para aprofundar essa investigação, as três unidades de análise específicas, provenientes das interpretações de sentido similar, se encontram no Quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Categoria 3 – Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas

Categorias	Unidades de Análise
3 – Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas	a) Consciência de que a prática pedagógica mobiliza saberes.
	b) Integração dos saberes no planejamento pedagógico.
	c) Ressignificação da prática a partir da reflexão sobre os saberes

Fonte: As autoras (2026)

Os excertos que derivaram a primeira unidade, a) Consciência de que a prática pedagógica mobiliza saberes, revelaram um movimento reflexivo de reconhecimento por parte das docentes, de que o exercício pedagógico não se restringe à aplicação mecânica de conteúdos, mas constitui-se como um processo dinâmico de mobilização de múltiplos saberes.

Essa compreensão revelou uma mudança importante na forma de pensar, em que as professoras deram indícios de se reconhecer como sujeitos construtores de conhecimento, capazes de unir saberes teóricos, práticos e éticos em suas ações pedagógicas.

A afirmação da P09: *“Nunca tinha parado pra pensar que, quando ensino qualquer conteúdo, eu acabo usando saberes que já tenho, além do conhecimento do conteúdo”* expressa com clareza essa emergência de consciência profissional. A docente reconheceu que a prática educativa é atravessada por um conjunto de saberes experienciais e formativos, que se entrelaçam na ação pedagógica. Essa compreensão está em consonância com Tardif (2014), que ressalta que o ato de ensinar implica a reconstrução constante de sentidos e conhecimentos, na medida em que o professor reflete sobre o próprio fazer e reconhece os saberes produzidos em sua trajetória.

A reflexão da participante P07: *“Sim, agora percebi que até numa roda de conversa eu estou mobilizando conhecimentos que fui construindo”* amplia essa reflexão ao destacar a dimensão formativa da experiência cotidiana. Mesmo em situações aparentemente informais, como uma roda de conversa, a docente identifica a presença de saberes construídos ao longo de sua trajetória, sejam eles provenientes da formação inicial, de formações continuadas ou de vivências profissionais. Tal percepção reforça a ideia de que o saber docente é um saber plural e processual, constituído na interação entre teoria e prática, como defende Tardif (2014).

De modo semelhante, o excerto da P10: “Entendi que não é só prática do dia a dia, mas envolve coisas que aprendi e também vivi”, evidencia a integração entre saberes experienciais de Tardif (2014), apontando para uma concepção ampliada do exercício docente. Essa perspectiva converge com Santos (2019), que argumenta que a Educação Sexual requer do educador uma postura reflexiva e crítica sobre suas experiências e conhecimentos, reconhecendo-se como sujeito que também aprende no processo de ensinar. Assim, a prática docente é concebida como ato ético, crítico e dialógico, no qual o professor mobiliza diferentes saberes para promover aprendizagens que contribuam para a formação integral dos estudantes.

Os discursos analisados revelam, portanto, um movimento de reflexão pessoal que representa um avanço na composição da identidade docente. As professoras puderam exercitar a “desmecanização” dos planos de aula para as tentativas de produzir saberes pedagógicos, capazes de transformar o cotidiano escolar em espaço de aprendizagem contínua. Tal processo de reflexão e ressignificação, segundo Santos (2019), constitui a base de uma prática educativa sustentada na autonomia, na criticidade e na consciência ética sobre o próprio papel social do educador.

Alinhamos as reflexões das participantes para a prática docente como atividade complexa, que se apoia em múltiplos saberes. Os Saberes Docentes coadunaram para os Saberes da Educação Sexual e o Ensino de Ciências, pois ao reconhecerem as aproximações, há fortes indícios de que as professoras poderão criar práticas pedagógicas mais intencionais e sólidas, agindo como sujeitos reflexivos capazes de transformar, de fato, o processo educativo.

Nesse sentido, os excertos que compõem a segunda unidade, b) Integração dos saberes no planejamento pedagógico, evidenciaram o amadurecimento da consciência docente acerca da importância de articular diferentes saberes no ato de planejar.

As professoras mostraram entender que o planejamento pedagógico vai além do simples registro de conteúdos, sendo um processo de reflexão que integra diferentes saberes que dão sentido à prática educativa. Por exemplo, a fala da P02: “*Agora, quando planejo, penso também nos saberes que preciso movimentar*” indica uma mudança na postura profissional, em que o planejamento passa a ser entendido como espaço de mobilização consciente dos saberes

docentes. Essa nova forma de compreender o planejamento indicou um movimento de reconstrução do pensamento docente, em que o professor assume um papel ativo na mediação do conhecimento e na construção de significado para o ensino.

A percepção dialoga com Novoa (2001), que compreende o planejamento como processo de elaboração intelectual e política, em que o educador reflete criticamente sobre sua prática e reorganiza o seu conhecimento, transformando-os em ação pedagógica intencional. Nessa perspectiva, o planejamento pode vir a deixar de ser uma tarefa burocrática e vir a constituir um exercício de autoria e autonomia docente, sustentado pelas escolhas éticas e de conhecimento feitas pelo próprio professor.

No excerto da P09: *“Planejamento não é só escrever conteúdo, é juntar os saberes que eu e os alunos trazemos”*, que a professora reconhece o caráter participativo e dialogado do processo educativo. A docente compreende que o planejamento deve incluir não apenas os conhecimentos formais, mas também os saberes e experiências de vida que os alunos trazem para a sala de aula.

Essa compreensão aproxima-se da concepção apresentada por Santos (2019), que defende que a Educação Sexual enquanto prática pedagógica crítica, deve ser construída no diálogo entre o conhecimento dos professores e alunos, promovendo aprendizagens relevantes que reconheçam a diversidade de experiências e contextos socioculturais presentes na sala de aula.

Já a reflexão da P06: *“Quando organizo as aulas, tento refletir sobre quais saberes podem tornar a atividade mais significativa”* revela uma postura docente pautada na reflexão e na intencionalidade pedagógica, evidenciando o reconhecimento de que o ato de planejar vai além da simples seleção de conteúdos. Tal perspectiva dialoga diretamente com Tardif (2014), ao afirmar que o Saber Docente é composto por um conjunto heterogêneo de conhecimentos, Disciplinares, Curriculares, Experienciais e da Formação Profissional, construídos ao longo da trajetória profissional e mobilizados conforme as demandas da prática educativa. Assim, ao refletir sobre quais saberes devem ser ativados para tornar as aulas mais significativas, a professora demonstra articular esses diferentes tipos de saberes em um movimento de integração entre teoria e prática.

O trecho expresso também revela a consciência da importância do planejamento ético-reflexivo no qual o professor atua com base na criticidade, na responsabilidade e na compreensão de que ensinar é também mobilizar ações e

conhecimento. No caso da Educação Sexual, tal postura é essencial, pois o professor precisa selecionar e integrar saberes que favoreçam a compreensão do corpo, do respeito e da dignidade humana. Essa postura converge com a defesa de Penitente (2021), para quem o planejamento deve ser pautado por princípios éticos, de modo que o professor se perceba como mediador contribuindo para o desenvolvimento humano e social dos educandos. O ato de planejar, portanto, torna-se também um gesto político, na medida em que envolve a escolha crítica dos conteúdos e das metodologias que favorecem a construção de um espaço escolar dialógico, respeitoso e inclusivo.

Os discursos analisados, assim, revelaram um movimento de consolidação de uma consciência pedagógica crítica, pautada na articulação entre teoria, prática e contexto, para as diferentes experiências de aprendizagem. Essa compreensão reforça a ideia de que o ato de planejar não é meramente técnico, mas um exercício reflexivo como sustentam Silva (2022) e Figueiró (2014), para quem a prática docente frente à Educação Sexual deve ser continuamente repensada à luz das demandas éticas e sociais.

Em síntese, pudemos construir a unidade de análise, com as interpretações dos momentos de reflexão oportunizados como direcionamento da autonomia intelectual das professoras na elaboração de seus planejamentos. Ao integrar os seus saberes, elas puderam exercer o planejamento docente como ato político, capaz de promover aprendizagens importantes, críticas e coerência com os desafios da Educação Sexual no contexto escolar.

A terceira e última unidade dessa categoria, c) Ressignificação da prática a partir da reflexão sobre os saberes, foi construída com os trechos discursivos das professoras, que passaram por um processo de reflexão crítica sobre os conhecimentos que orientam seu trabalho, o que levou a uma reconstrução de suas práticas pedagógicas. As falas evidenciaram que o momento vivido permitiu às docentes ampliar o olhar sobre sua própria atuação, reconhecendo que ensinar é um processo contínuo de aprendizado e transformação.

O trecho manifestado pela participante P07: *“Depois de refletir, vejo que posso transformar minha prática, não preciso ficar no automático”*, expressou uma ruptura com o modelo de ensino pautado na repetição e na rotina. A docente reconheceu-se como sujeito autor da própria prática, capaz de intervir e inovar a partir da reflexão. Tal movimento dialoga com Souza (2020), ao afirmar que a

Educação Sexual exige do professor um posicionamento ético e reflexivo, que reconheça o caráter dinâmico e contextual dos saberes pedagógicos. Dessa forma, a reflexão se estabelece como uma ferramenta que aumenta a autonomia intelectual e permite ao professor se reinventar.

No excerto da P08: *“Entendi que cada situação em sala pode ganhar novo sentido se eu reconheço os saberes envolvidos”*, observa-se a consolidação de uma postura reflexiva contínua, em que o docente passa a atribuir novos significados às ações cotidianas de ensino. Essa perspectiva evidencia o que Figueiró (2014) denomina de processo formativo emancipatório, em que o professor torna-se capaz de reconhecer as dimensões éticas, afetivas e culturais presentes em sua prática. No caso da Educação Sexual, esse reconhecimento é fundamental, pois permite que o professor atue de modo crítico e sensível diante das complexidades que envolvem o tema.

O enunciado da P06: *“Percebi que os saberes não são fixos, eles se renovam com cada experiência”* reforça a concepção de saberes docentes como construção viva e processual. Essa ideia dialoga com Tardif (2014), ao afirmar que a formação docente deve promover o movimento reflexivo de desconstrução e reconstrução de saberes, favorecendo a revisão de práticas. Ao entenderem que os saberes são dinâmicos e em constante mudança, as professoras expressaram a percepção de que cada experiência pedagógica representa uma oportunidade de aprendizado e de transformação, contribuindo para o seu próprio crescimento profissional e pessoal.

Por fim, o excerto da P01: *“Agora consigo pensar em formas novas de trabalhar, não só repetir o que sempre fiz”* evidenciou indícios para a transformação da prática como resultado da reflexão crítica. O discurso indicou que é possível superar práticas repetitivas e tradicionais, abrindo espaço para metodologias mais criativas e dialogadas, de acordo com os princípios de uma Educação Sexual voltada para a emancipação. Como destaca Figueiró (2018), refletir sobre a prática não apenas melhora o ensino da Educação Sexual, mas também transforma a forma como o professor se relaciona com o conhecimento, com os alunos e com o cotidiano escolar.

Em síntese, a unidade evidenciou que as reflexões levantadas favoreceram o autoconhecimento profissional necessário para a contínua reconstrução da identidade docente. As professoras passaram a compreender que

sua prática não é estática, mas em constante movimento de aprendizagem e reinvenção, o que as capacita a atuar com maior intencionalidade e sensibilidade diante dos desafios da Educação Sexual no contexto escolar.

7.4 CATEGORIA 4 – GUIA PEDAGÓGICO (ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA E ABUSO)

A quarta e última categoria, *a posteriori* e emergente da pesquisa, “Guia Pedagógico”, originou-se da análise das discussões e reflexões levantadas durante o encontro presencial dedicado à aplicação do Produto Educacional. Nesta etapa, o Guia Pedagógico foi apresentado às professoras, contendo propostas de atividades práticas focadas na abordagem da Educação Sexual como ferramenta de prevenção contra o abuso e a violência sexual na infância. Para investigar os resultados dessa aplicação em detalhe, foram estabelecidas duas unidades de análise específicas, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Categoria 4 – Guia Pedagógico (enfrentamento à violência e abuso)

Categorias	Unidades de Análise
4 – Guia Pedagógico (enfrentamento à violência e abuso)	a) Aspecto Didático
	b) Aspecto prático do cotidiano

Fonte: As autoras (2026)

A unidade a) Aspecto Didático expressou Guia Pedagógico como um recurso didático acessível, sensível e funcional, capaz de mediar o diálogo sobre a Educação Sexual de maneira contextualizada e acolhedora. As falas evidenciaram a valorização do material como instrumento de aproximação entre o tema e os estudantes, rompendo com abordagens engessadas e distantes da realidade escolar.

O trecho da P05: “*Os livros aproximam os alunos do tema de uma forma leve*” indica a percepção de que a mediação por meio da leitura constitui como um recurso pedagógico eficaz para introduzir temáticas sensíveis como a sexualidade e o enfrentamento à violência e ao abuso. A leveza do discurso da professora está associada à linguagem simbólica presente no livro infantil, que permite o tratamento de temas complexos de forma significativa e sem constrangimentos. Nesse sentido, Figueiró (2018) enfatiza que o trabalho com a Educação Sexual precisa ocorrer em uma atmosfera de respeito, acolhimento e diálogo, e que os materiais didáticos devem favorecer a expressão e a escuta,

contribuindo para o fortalecimento de vínculos e para o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Nesse contexto, Louro (2007) afirma que discutir sexualidade na escola requer o uso de linguagens mediadoras que possibilitem o diálogo e a reflexão crítica, reconhecendo o corpo, o afeto e a identidade como dimensões constitutivas da experiência humana. Assim, o Guia Pedagógico assume um papel essencial de mediação entre conhecimento e sensibilidade.

A afirmação da P07: *“O material ajuda a puxar conversa sem forçar o assunto”* reforça a ideia de que o guia favorece situações pedagógicas espontâneas, nas quais o diálogo emerge naturalmente respeitando o ritmo e o interesse dos alunos. Esse aspecto dialoga com Souza (2021), que defende a importância de práticas comunicativas na Educação Sexual, nas quais o professor atua como mediador do diálogo e não como transmissor de verdades, crenças ou valores. Dessa forma, o guia contribui para a construção de um ambiente de confiança, reduzindo resistências tanto dos alunos quanto dos próprios docentes.

A relevância da linguagem acessível e adequada ao público infantil também é amplamente destacada no trecho da P05: *“Iniciar com livros em uma linguagem dos alunos facilita para nós essa abordagem”* e da P07 *“Fica mais fácil quando o material fala na mesma ‘língua’ que os alunos”*. Tais percepções revelam que o aspecto pedagógico do guia não se limita ao conteúdo, mas se estende à forma como ele propõe a ES, em linguagem lúdica, simbólica e empática, o que favorece o engajamento, interesse e compreensão. Figueiró (2014) defende que uma Educação Sexual de base emancipatória deve considerar as formas de expressão e compreensão dos estudantes, respeitando seus repertórios culturais.

A expressão da P10: *“A linguagem acessível ajuda a quebrar resistências, inclusive a nossa como professor”* introduz um aspecto relevante, a dimensão reflexiva do material também para o docente. O guia, ao propor uma abordagem clara e sensível, não apenas orienta a prática pedagógica, mas também contribui para o enfrentamento de barreiras internas e inseguranças profissionais. Tal movimento é coerente com a perspectiva de Figueiró (2018), para quem o trabalho com a Educação Sexual exige que o professor também reflita sobre seus próprios valores, tabus e concepções, desenvolvendo uma postura fundamentada livre de princípios morais, religiosos e educacionais equivocados.

Os excertos da P02: *“Essas atividades são apropriadas sim”* e da P05 *“Percebo que o que foi proposto é viável e faz sentido na sala de aula”* demonstram a validação da proposta pedagógica pelas participantes, que reconhecem no guia um instrumento possível de ser executado e coerente com a realidade no contexto escolar. A viabilidade das atividades também é apontada como elemento positivo pela P02 *“Gostei porque as atividades são simples e ao mesmo tempo importantes”*, uma vez que permite a inserção do tema sem demandar recursos complexos. Nesse sentido, Souza (2021) enfatiza que a implementação da Educação Sexual no ambiente escolar deve seguir uma abordagem estratégica, inicialmente estabelecendo diálogo sobre sexualidade que inclua toda a comunidade escolar, fomentando a parceria entre a família e a escola e após essa etapa inicial de envolvimento e discussão ampla, planejar e executar ações específicas da Educação Sexual.

Evidenciamos com esta unidade de análise que o aspecto didático do Guia Pedagógico foi percebido como um mediador efetivo entre teoria e prática, contribuindo para tornar a Educação Sexual mais acessível, significativa e integrada ao currículo. Desse modo, esperamos que o guia seja efetivo instrumento de apoio à prática docente, promovendo o diálogo, a sensibilização e a construção coletiva de saberes voltados à prevenção da violência sexual e à promoção de uma cultura de respeito, cuidado e proteção.

Os excertos da segunda e última unidade de análise, b) Aspecto prático do cotidiano, evidenciaram que o Guia Pedagógico se mostrou como promotor de práticas para a inserção da Educação Sexual no cotidiano escolar atendendo a realidade da comunidade local. As falas demonstraram que a proposta de utilização do material contribui para reduzir incertezas, favorecer a construção de estratégias didáticas contextualizadas e fortalecer o engajamento docente diante de um tema historicamente marcado pelo silêncio e pela insegurança.

A afirmação da participante P02: *“Agora todos temos condições de iniciar uma aula sobre sexualidade”* traduz a percepção de que o guia atua como suporte funcional, fornecendo subsídios para o início da abordagem do tema em sala de aula. Tal percepção está em consonância com a proposição de Figueiró (2014), que destaca a importância da formação com reflexões acerca da ES para que os professores se sintam aptos a enfrentar o desafio de trabalhar essa temática de modo ético, seguro e fundamentado. Essa segurança é reafirmada continuidade

da fala de P02: “[...] antes eu não sabia por onde começar, hoje me sinto mais preparada!”.

O reconhecimento da confiança adquirida é reforçado no excerto da P05: *“Percebo que o Guia me dá confiança para puxar o assunto com os alunos”*. Aqui, observa-se a superação do medo e da hesitação inicial, aspectos abordados por Figueiró (2018) em que para a autora, o professor precisa sentir-se amparado por referenciais teóricos e metodológicos que legitimem sua atuação, de modo a evitar o imprevisto e fortalecer o trabalho com a temática. Observamos elementos que tendem à superação do medo e receio inicial, aspectos amplamente discutidos por Louro (2007), ao apontar que o trabalho com a sexualidade escolar frequentemente desperta resistências devido às concepções moralizantes e às lacunas formativas.

As falas da P07: *“Já estou observando meus alunos em sala de aula e sentindo que é possível trabalhar esse tema”* e P09 *“Vendo o interesse deles, percebo que não é algo distante, dá pra colocar em prática”* indicam uma mudança de padrão, o tema Sexualidade deixa de ser percebido como tabu e passa a ser entendido como componente legítimo e possível da prática cotidiana. O processo de reconstrução de sentidos ocorre quando o professor se reconhece como sujeito autor de sua prática, tal como discute Pimenta (2012), ao abordar a docência como um movimento contínuo de reflexão e ação.

O trecho de P04: *“Com os exemplos do Guia, vejo que dá pra adaptar à realidade da turma”* revela o reconhecimento do material como flexível e contextualizável, qualidade essencial em práticas pedagógicas que valorizam a singularidade das turmas e o protagonismo docente. A possibilidade de adaptação indica autonomia pedagógica, princípios valorizados por Figueiró (2018), que entende a Educação Sexual como prática que deve respeitar a diversidade de contextos e promover a escuta ativa das experiências dos alunos. Princípios também reforçados por Souza (2021), que entende a Educação Sexual como uma prática de escuta e diálogo, capaz de acolher a diversidade de contextos e promover o respeito às diferenças.

Além disso, as falas das participantes P09: *“É possível propor em sala, porque os alunos conseguiriam fazer as atividades propostas e teriam interesse por ser um tema de curiosidade”* e P03 *“Eles se envolvem rápido quando é algo que desperta curiosidade”* apontam para o potencial motivador do tema da sexualidade

quando tratado de maneira adequada. A curiosidade, nesse contexto, é compreendida como porta de entrada para o diálogo e a aprendizagem. De acordo com Figueiró (2014), o interesse dos estudantes é um indicativo de que a abordagem da Educação Sexual, quando conduzida com respeito e linguagem adequada, pode promover aprendizagens emancipatórias, baseadas na reflexão crítica e na valorização das experiências de vida.

O excerto da participante P08 é relevante: *“Vejo que os alunos se motivam quando tratamos de assuntos que fazem parte da vida deles”* reforça a proposta mais humana considerando a realidade que será aplicada. Nosso Guia, ao abordar situações de vulnerabilidade presentes no cotidiano da comunidade escolar, aproxima o conhecimento da realidade dos alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Essa integração entre teoria e prática dialoga com Pimenta (2012), que ressalta a importância da prática pedagógica como espaço de construção de saberes críticos, éticos e comprometidos com a formação integral dos sujeitos.

Assim, por meio das últimas análises, acreditamos que nosso PE atenta ao papel de instrumento pedagógico e de proposições práticas aplicáveis à ES comprometida com a prevenção de abuso e violência sexual na infância, o respeito às diferenças e a formação integral dos estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo desenvolvido nesta dissertação buscou compreender de que maneira os saberes inerentes à Educação Sexual apresentados por Figueiró (2014, 2018) articulam-se aos Saberes Docentes, conforme delineados por Tardif (2014), no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa perspectiva, o estudo teve como propósito analisar as concepções e práticas de professores diante da temática da sexualidade e avaliar as contribuições do Produto Educacional, um Guia Pedagógico, o qual aborda a Educação Sexual como ferramenta de enfrentamento ao abuso e à violência sexual, enquanto instrumento de apoio à prática docente.

O desenvolvimento da pesquisa revelou que a Educação Sexual ainda enfrenta resistências, tanto no campo social quanto no escolar, reflexo de fatores históricos, culturais e ideológicos que sustentam o silenciamento da temática. As análises evidenciaram que grande parte das docentes participantes reconhece a importância da abordagem, mas se sentiam inseguras para tratá-la em sala de aula, em virtude da ausência de diferentes abordagens em formação inicial e continuada específica, bem como do temor frente às reações da comunidade escolar.

Os encontros e reflexões oportunizados em formação continuada possibilitaram movimentos significativos de ressignificação dos saberes docentes. As falas analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2007) revelaram compreensões sobre o papel do professor frente à sexualidade, apontando avanços em termos de consciência crítica, legitimidade curricular e segurança metodológica.

As participantes passaram a reconhecer que a Educação Sexual não constitui um tema opcional, mas um direito educacional assegurado pelos documentos oficiais, como a BNCC (2017) e o Referencial Curricular do Paraná (2020), o que reforça seu caráter transversal e formativo.

Nesse contexto, o Guia Pedagógico, enquanto Produto Educacional destacou-se como um recurso relevante para aproximar teoria e prática, contribuindo para o enfrentamento do abuso e da violência sexual infantil por meio de atividades lúdicas, reflexivas e contextualizadas. O material favoreceu a autonomia e a confiança das professoras, promovendo um processo de aprendizagem colaborativa e emancipatória, em que o diálogo, a escuta e o respeito à diversidade se tornaram princípios norteadores da ação pedagógica.

A análise dos resultados permitiu inferir que o trabalho formativo pautado na reflexão crítica sobre a prática é um caminho eficaz para fortalecer os saberes docentes e consolidar uma ES comprometida com a proteção da infância, a promoção da cidadania e o respeito aos direitos humanos. As docentes demonstraram avanços na integração dos Saberes Docentes por Tardif (2014), reconhecendo-se como agentes transformadores no combate às violências e na promoção de uma cultura escolar mais ética e inclusiva.

Como limites do estudo, reconhece-se que a pesquisa foi realizada em um único contexto escolar, o que restringe a generalização dos resultados. No entanto, as reflexões e contribuições apresentadas podem subsidiar futuras iniciativas de formação continuada e elaboração de políticas públicas voltadas à implementação da Educação Sexual nas escolas dos Anos Iniciais, principalmente as quais encontram-se em um contexto de vulnerabilidade social e que apresentam relatos ou suspeitas de casos de abusos e violência sexual infantil.

Por fim, esta pesquisa reafirma a urgência de romper com o silêncio histórico que permeia a assuntos que abordem a sexualidade na educação básica, em especial nessa etapa de ensino, valorizando o papel da escola como espaço legítimo de diálogo, conhecimento e prevenção. A consolidação de práticas pedagógicas emancipadoras demanda continuidade de ações formativas e fortalecimento da identidade docente enquanto mediadora de processos educativos. Nesse sentido, a Educação Sexual deve ser compreendida não como um conteúdo isolado, mas como um ato pedagógico, político e ético, essencial à formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

Altmann, H. (2015). **Educação sexual: desafios e possibilidades**. *Cadernos Cedes*, 35(96), 207–225.

ANGOTTI, J. A. P.; AUTH, M. **Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação**. *Ciência educ.*, Bauru, v. 07, n. 01, p. 15-27, 2001. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132001000100002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 23 fev. 2025.

ASSIS S. G, Avanci J. Q, Santos N. C, Malaquias JV, Oliveira RVC. **Violência e representação social na adolescência no Brasil**. *Rev Panam Salud Publica*. 2004;16(1):43–51.

AVIGO, H. F.; DOMINGOS, L. F.; SOUSA, J. J.; FEJES, M.; INFANTE-MALACHIAS, M. E. **Necessidades formativas dos novos professores de Ciências: reflexões a partir da palavra do professor em exercício**. Anais do Programa de Formação de Professores da USP, São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2023.

BARBOSA, L. F. **Educação Sexual no Brasil: História, Polêmicas e Desafios Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2020.

BASTOS, F. **Formação continuada em foco: desafios e perspectivas no ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL, Carla Sofia Dias. **A formação de educadores na educação sexual emancipatória: um estudo dos níveis de reflexão nas práticas pedagógicas**. 2009. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BRASIL (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL (2002). **Plano Nacional de Enfrentamento a Violência sexual infanto-juvenil**. 3. ed. Ministério da Justiça. Brasília: SEDH/ DCA.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021**. *Boletim Epidemiológico*, v. 54, n. 8, Brasília, 29 fev. 2024.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL (2002). **Plano Nacional de Enfrentamento a Violência sexual infanto-juvenil**. 3. ed. Ministério da Justiça. Brasília: SEDH/ DCA.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015.

CABRAL, Juçara Teresinha; ASSMANN, Selvino Jose. **Constituição histórica da sexualidade humana na tradição ocidental: uma contribuição para a educação sexual**. 1994. 233f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

CARDOSO, Evelin Chaiane de Souza. **Educação Sexual: um curso de formação para licenciandos e licenciandas em Pedagogia**. 2021. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio, 2021.

CARMINATTI, Rafaela. **Educação Sexual nos Anos Iniciais: “O que vamos dizer às crianças?”**. *Diversidade e Educação*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1061–1078, 2024. DOI: 10.14295/de.v11i1.15294. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15294>. Acesso em: 15 out. 2025.

DARLING-HAMMOND, L. **Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence**. *Education Policy Analysis Archives*, v. 8, n. 1, p. 1-44, 2000. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

DESLANDES, S. F., & VIEIRA, L. J. E. S. (2011). **Violência sexual contra crianças: um problema de saúde pública**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(10), 4207–4216.

Faleiros, V. P. (2015). **Abuso sexual: uma questão de poder**. *Serviço Social & Sociedade*, 121, 87–100.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: Em Busca de Mudanças**. Londrina : UEL , 2009. 208p.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar)** - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Acesso em: 2025-02-15.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: Saberes essenciais para quem educa**. São Paulo: Cortez, 2018.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais: Adiar não é mais possível**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRASSON-COSTA, Priscila Carozza. **Os patamares de adesão das escolas à educação sexual. 2012. Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.48.2012.tde-14122012-105102. Acesso em: 2025-02-08.

FREITAS, D. VILLANI, A. **Formação de professores de ciências: um desafio sem limites**. *Investigação em Ensino de Ciências*, v. 17, n. 3, p. 25-37, 2002. Acesso em: 01 fev. 2025.

FREITAS, L. C. . **Gênero, Sexualidade e Educação Básica no Brasil: Tensões e Contradições da BNCC**. São Paulo: Cortez, 2020.

FREITAS, L. C. . **Currículo, Gênero e Resistência: Um Olhar Crítico à BNCC**. São Paulo: Cortez, 2020.

FURNISS, T. **Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervenção legal**. Porto Alegre, RS – Ed. Artes médicas; 1993. 337 p. illus.

GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. **Sexualidade e adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória**. *Educere et Educare*, [s. l.], v. 6, n. 11, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i11.4802. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4802>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

HABIGZANG, L. F., AZEVEDO, G. A., KOLLER, S. H., & Machado, P. X. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, pp. 341-348**.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero**. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo , v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 set. 2025.

JUNQUEIRA, R. D. (2017). **Educação sexual e diversidade: desafios contemporâneos para a escola**. *Educação & Sociedade*, 38(141), 625–639.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna. 2007. Acesso em: 23 fev. 2025.

LOURO, G. L. **Gênero e Sexualidade na Educação: Uma Perspectiva Pós-estruturalista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual: princípios para ação**. *Doxa*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MARTINS, C. B. G., & Jorge, M. H. P. M. (2010). **Violência contra crianças e adolescentes: análise dos casos notificados em município do Sul do Brasil**. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13(3), 515–526.

MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira; MAHEIRIE, Kátia; GESSER, Marivete. **A RETIRADA DOS TERMOS “IGUALDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL” DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE 2014-2024.** *Diversidade e Educação*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 128–151, 2021. DOI: 10.14295/de.v8i2.12282. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12282>. Acesso em: 12 set. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

NARDI, R. **A importância da perspectiva CTS no ensino de Ciências e formação de professores.** In: Nardi, R. (Org.). *Ensino de Ciências e Educação CTS: tendências e perspectivas no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Ana Maria Silva et al . **Abuso sexual contra a criança e o adolescente: reflexões interdisciplinares.** *Temas psicol.*, Ribeirão Preto , v. 18, n. 1, p. 99-111, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100009&lng=pt&nrm=iso. acessos em 05 set. 2025.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola.** *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.

NUNES, Cesar Aparecido. **Filosofia Sexualidade e Educação: as relações entre os pressupostos ético-raciais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

NUNES, César Aparecido. **DIALÉTICA DA SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL**
 DIALECTICAL ANALYSIS OF SEXUALITY AND SEXUAL EDUCATION IN BRAZIL. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1329>. Acesso em: 6 set. 2025.

Organização Mundial de Saúde (OMS). (2002). **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde.** Genebra: Organização Mundial de Saúde.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: <https://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

PENITENTE, L. A. A.; CASTRO, R. M. **Saberes e fazeres da escola e dos seus sujeitos: a sua importância para a formação de professores e para o planejamento do ensino de ciências na escola fundamental mediante abordagem temática.** *Educação em Revista*, Marília, SP, v. 9, n. 1, p. 35–46, 2021. DOI: [10.36311/2236-5192.2008.v9n1.624](https://doi.org/10.36311/2236-5192.2008.v9n1.624). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/624>. Acesso em: 23 fev. 2025.

PIMENTA, S. G. **O saber pedagógico e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Toni; EGGERT, Edla **IDEOLOGIA DE GÊNERO: UMA FALÁCIA CONSTRUÍDA SOBRE OS PLANOS DE EDUCAÇÃO BRASILEIROS** Educação & Sociedade, vol. 38, núm. 138, enero-marzo, 2017, pp. 9-26 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Araraquara: UNESP, 1990.

RIBEIRO, Paulo. Rennes. Marçal. **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RIBEIRO, C. **A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto**. 1ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Dossiê: Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1254-1264, jul. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12701

RIOS, L. A.; FERREIRA, A. P. **Educação Sexual e Políticas Curriculares: Disputas Contemporâneas no Contexto Brasileiro**. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 2, p. 75-96, 2021.

ROQUE, F. L.; FARIA, R. R. **Formação continuada para professores de ciências no Ensino Fundamental: uma revisão da literatura** : Continuing training to science teachers in Elementary School I: a literature review. Revista Cocar, [S. l.], v. 23, n. 41, 2025.

SANTOS, V.; COSTA, A. **Formação Docente e Educação Sexual: Desafios e Possibilidades**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 40, n. 145, p. 30-50, 2019.

SANTOS, V.; COSTA, A. **Gênero, Sexualidade e Escola: Reflexões sobre Formação Docente**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 40, n. 145, p. 30-50, 2019.

SANTOS, V.; SOUZA, C. **Educação Sexual no Século XXI: Perspectivas Políticas e Pedagógicas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 141, p. 45-60, 2018.

SAYÃO, R. Saber o sexo: os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G. (org.) **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p.97-105.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, C. A. **Abordando sexualidade na escola**. 2015. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Curso de Especialização em Estratégia da Saúde da Família, Universidade Federal de Minas Gerais, Maceió - Alagoas, 2015.

SILVA, CLAUDIONOR Renato da; BORTOLOZZI, Ana Claudia; CABRAL, Lázara Christina Assis. **SEXUALIDADE INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL**. Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 39–63, 2022. DOI: [10.30681/21787476.2021.36.3963](https://doi.org/10.30681/21787476.2021.36.3963). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5477>. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, Ricardo Desidério da. **A exclusão da temática sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC e seus reflexos para o ensino de ciências**. Horizontes - Revista de Educação, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 98–112, 2020. DOI: 10.30612/hre.v8i15.12282. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/12282>. Acesso em: 15 out. 2025.

SOUZA, A. P.; MILANI, D. R. C.; RIBEIRO, P. R. M. **A educação sexual e o papel do educador: reflexões a partir de um contexto social em transformação**. Dialogia, [S. l.], n. 34, p. 95–106, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n34.16635. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16635>. Acesso em: 8 fev. 2025.

SOUZA, A. P.; MILANI, D. R. C. **O uso de Oficinas como estratégia de formação em Educação Sexual para educadores**. In: BORTOLOZZI, A. C.; RIBEIRO, P. R. M.; TEIXEIRA, F.; CHAGAS, I.; VILAÇA, T.; MENDES, P. de O. S. P.; MELO, S. M. M.; ROSSI, C. R.; MARTINS, I. P. (Orgs). **Questões sobre sexualidade e educação sexual: novos paradigmas e horizontes**. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, p. 223-231. São Paulo. 2021.

SOUZA F. S. Beatriz In: COSTA, Paulo. **Crimes contra a dignidade sexual de crianças e adolescentes: a importância da educação sexual como prevenção ao abuso infantil**. Direito em foco: a pesquisa e o conhecimento como substâncias elementares de cidadania. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VITIELLO, N. **Sexualidade: quem educa o educador: um manual para jovens, pais e educadores**. São Paulo : Iglu, 1997.

VITOR, M.; MAISTRO, V. I. A.; ZÔMPERO, A. F. **Educação para a Sexualidade e Formação Inicial Docente: uma investigação nos currículos de licenciatura em ciências biológicas**. Investigações em Ensino de Ciências, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 282–305, 2020. DOI: [10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p282](https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p282). Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1588>. Acesso em: 11 fev. 2025.

ZÔMPERO, A. D. F., MERENCIANO, A.; SAMBATTI, VILAÇA, T. (2022). **Oficinas pedagógicas sobre educação sexual no ensino fundamental: Relato de uma experiência**. In: SILVA; R. A. R.; , VENTURI, T. (Orgs.). Pesquisas Vivências e Práticas de Educação em Saúde na Escola (Coleção Ensino de Ciências) (300-315). Chapecó: Ed. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

APÊNDICES



APÊNDICE A

Carta de Aceite da Escola

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ-UENP
 Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ
 08.885.100/0001-54

Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional Em Ensino
 A Direção Pedagógica da Escola Municipal XXXXXXXXXXXX.

CARTA DE ACEITE

A pesquisadora Dra. Priscila Carozza Frasson Costa, vinculada à Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, Paraná, e a sua orientanda do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Ensino, Juliana Martinez Rodrigues, vêm por meio dessa, pedir a autorização para realização da pesquisa intitulada “*Educação Sexual na Formação Continuada: Uma proposição para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*”, para fins científicos na Escola Municipal XXXXXXXXXXXX, a qual faz parte da rede de ensino do Município de Cambará – PR.

A orientanda desenvolverá as seguintes atividades:

- 1- Investigação do planejamento anual e dos registros diários de sala elaborados pelos professores, com o objetivo de compreender a organização e a estruturação das práticas pedagógicas.
- 2- Realização de entrevista ao grupo amostral composto por 12 professores dos Anos Iniciais que compõe o corpo docente da Instituição de Ensino, e análise dos dados por meio da Análise Textual Discursiva.
- 3- Elaboração prévia do Guia Didático baseando-se nas informações levantadas na entrevista e conteúdos observados nos planejamentos.
- 4- Implementação por meio de formação continuada envolvendo os professores atuantes no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais desta Instituição de Ensino, com discussão do Guia Didático elaborado.

Eu, Ana Paula Pedrina Spada, Diretora da Escola Municipal XXXXXXXXXXXXXXXX, declaro que aceito que as Pesquisadoras Dra. Priscila Carozza Frasson Costa e Juliana Martinez Rodrigues efetuem o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, que resultará em uma aplicação do Guia Didático por meio de uma formação continuada envolvendo os professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais desta Instituição de Ensino.

Cambará, 07 de abril de 2025.



APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participantes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ-UENP

Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ
08.885.100/0001-54

**Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional Em Ensino**

Pesquisadoras Responsáveis:

Juliana Martinez Rodrigues

E-mail: julianamartinezr@hotmail.com

Endereço: Rua Vera Guimarães Santiago nº 533 Residencial Pompéia Jacarezinho PR

Fone: (43) 999513442

Priscila Carozafraasson Costa

E-mail: priscila@uenp.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite especial para você, professor da rede municipal de Cambará PR e maior de idade, a participar voluntariamente da pesquisa “EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSIÇÃO PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Solicitamos que leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento, entre em contato diretamente com a pesquisadora responsável.

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Pretendemos com a pesquisa, elaborar reflexões que colaborem com a formação docente e contribuam para ações pedagógicas mais qualificadas e fundamentadas no trato com a temática da Educação Sexual. Acreditamos que as atividades que serão desenvolvidas, poderão contribuir para o debate sobre formação docente no contexto da Educação Sexual, bem como contribuir na progressão de carreira fornecendo certificado com horas de estudos.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

A pesquisa será feita com professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Escola Municipal XXXXXXXXXXXXXXXX . Serão realizadas leituras e discussões sobre Educação Sexual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entrevistas por meio de roteiro semi-estruturado e Formação de Professores. Serão feitas anotações com registros em diários de bordo, gravação de voz e vídeo, para fins de coleta de dados.

RISCOS: Os riscos aos quais os participantes estarão sujeitos são:

- Risco de vazamento das gravações.
- Risco de constrangimento durante as discussões.
- Risco de perda de dados.

As medidas adotadas para mitigar estes riscos são:

- Utilização de códigos para substituir a identidade dos participantes.
- Armazenamento seguro das gravações e diários de bordo.
- Destruição das gravações e diários de bordo após 5 anos da conclusão da pesquisa.

SIGILO E PRIVACIDADE: As informações relacionadas à pesquisa são confidenciais e serão tratadas de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados.

As gravações e diários de bordo serão armazenados em local seguro (HD externo), com acesso restrito as pesquisadoras responsáveis e destruídos (deletados) após 5 anos da conclusão da pesquisa, os documentos escritos serão destruídos por meio de incineração ou outro método seguro, que garanta a completa destruição dos dados. Não serão realizadas cópias ou transferências dos documentos digitais e escritos a terceiros. Os participantes terão acesso aos seus próprios diários de bordo e gravações, mas não aos de outros participantes. Os participantes terão direito a acessar e até mesmo excluir seus dados, bem como a revogar seu consentimento a qualquer momento.

DESPESAS/RESSARCIMENTO DE DESPESAS: Os participantes não terão nenhum custo. Caso os participantes tenham algum gasto em função da pesquisa, serão ressarcidos.

IMPORTANTE:

A participação é voluntária e os participantes podem desistir a qualquer momento.

Os participantes receberão uma via do documento devidamente assinada por ambas as partes.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

O participante pode fazer todas as perguntas que julgar pertinente durante e após o estudo. Caso aconteça algo errado, você poderá nos procurar pelo telefone (43) 99666-9147 ou (43) 99951-3442; e-mail priscila@uenp.edu.br ou julianamartinezr@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - *Campus* Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 | Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil.

É assegurado ao participante a procurar indenização caso a pesquisa lhe cause algum dano.

Sendo assim, eu _____,
_____ (nacionalidade), _____ anos,
_____ (estado civil), portador do RG: _____,
professora do município de _____, lotada na
escola _____ residente à Av/Rua
_____, nº. _____,
declaro ter lido e compreendido as informações deste termo, assim como, os riscos e benefícios da minha participação, autorizo a utilização de minha imagem e voz nas gravações e diários de bordo e concordo em participar da pesquisa.

Cambará 04 de maio de 2025.

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ-UENP

Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ

08.885.100/0001-54

**Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional Em Ensino**

1. Saberes Disciplinares / “Saber Científico”

Pergunta:

Quais conhecimentos teóricos e científicos você considera fundamentais, no campo da sexualidade humana, para abordar a Educação Sexual com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e como esses conhecimentos influenciam suas escolhas pedagógicas?

Possíveis questões complementares:

- Você sente que domina os conceitos relacionados à educação sexual e desenvolvimento sexual infantil?
- Quais áreas do conhecimento você considera mais importantes para tratar educação sexual nesse nível de ensino?

Justificativa metodológica:

Essa pergunta busca evidenciar os conteúdos científicos e teóricos que o professor mobiliza, oriundos das ciências que embasam a sexualidade (como biologia, psicologia etc.), identificando se há uma base sólida ou lacunas nos saberes disciplinares.

2. Saberes Curriculares / “Saber Político”

Pergunta:

Como você percebe e utiliza as orientações dos documentos curriculares oficiais (como a BNCC, PCNs ou o currículo do seu município) para trabalhar temas relacionados à Educação Sexual nos Anos Iniciais?

Possíveis questões complementares:

- Você reconhece a necessidade de abordar conteúdos sobre educação sexual em suas aulas para atender uma necessidade da comunidade local?
- A seu ver, o currículo prescrito oferece espaço suficiente para tratar de educação sexual?
- Você já utilizou algum material didático específico para essa temática?

Justificativa metodológica:

Esta pergunta visa investigar a consciência docente em relação ao currículo prescrito e de que maneira ele reconhece ou tensiona os limites e possibilidades impostos pelos documentos normativos em torno da Educação Sexual.

3. Saberes Experienciais / “Saber Relacional”

Pergunta:

Relate uma situação vivida em sala de aula envolvendo perguntas, relatos ou comportamentos dos alunos sobre sexualidade: como você reagiu e o que essa experiência contribuiu para sua forma de abordar o tema?

Possíveis questões complementares:

- Como você avalia sua resposta diante dessas situações?
- Essas experiências modificaram sua prática docente?

Justificativa metodológica:

A questão foca na prática cotidiana docente e em como as situações vividas moldam os saberes que o professor constrói no exercício da profissão, sobretudo diante de um tema historicamente sensível como a Educação Sexual.

4. Saberes da Formação Profissional / “Saber Pedagógico”

Pergunta:

Durante sua formação inicial e/ou continuada, como a temática da Educação Sexual foi abordada? Você considera que teve preparo suficiente para trabalhar essa temática com crianças dos Anos Iniciais?

Possíveis questões complementares:

- Você já participou de formações específicas sobre Educação Sexual?
- O que considera que ainda precisa aprender para se sentir mais preparado/a nessa temática?

Justificativa metodológica:

Essa questão busca mapear como os cursos de licenciatura (formação inicial) e as formações em serviço (como cursos de extensão, pós-graduações ou formações promovidas por redes de ensino) contribuíram — ou não — para o preparo do docente nesse campo temático.

Encerramento da Entrevista

Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre a importância ou os desafios da Educação Sexual nos Anos Iniciais?

Tem alguma sugestão de como a escola e a formação continuada poderiam contribuir mais com essa temática?