

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA

Douglas Mateus Carvalho Aprígio

**Percepções e práticas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre
Educação para a Sexualidade**

Juiz de Fora
2025

Douglas Mateus Carvalho Aprígio

**Percepções e práticas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre
Educação para a Sexualidade**

Trabalho de conclusão apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau da licenciatura em Pedagogia.

Orientador (a): Prof. Roney Polato de Castro

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvalho Aprígio, Douglas Mateus.

Percepções e práticas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre Educação para a Sexualidade / Douglas Mateus Carvalho Aprígio. -- 2025.

57 p.

Orientador: Roney Polato de Castro

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2025.

1. Educação para a Sexualidade. 2. Escola. 3. Docentes dos Anos Iniciais. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Formação Docente. I. Castro, Roney Polato de, orient. II. Título.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar as percepções e práticas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em relação à Educação para a Sexualidade, compreendendo como essa temática é abordada em sala de aula e quais fatores influenciam sua implementação. Para tanto, foi adotada uma metodologia qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, fundamentada na aplicação de um formulário digital (Google Forms) direcionado a professores(as) atuantes na cidade de Juiz de Fora/MG, de instituições públicas e privadas. A pesquisa foi composta por 18 participantes e contemplou tanto questões objetivas quanto abertas, permitindo uma coleta rica em significados e experiências. A análise dos dados foi articulada à revisão teórica que abordou a sexualidade como construção social, cultural e política, destacando autores como Guacira Louro, Richard Miskolci, Jane Felipe, entre outros. Os resultados evidenciam que, apesar do reconhecimento da importância da Educação para a Sexualidade pelos(as) docentes, há uma série de entraves para sua efetiva aplicação pedagógica, como lacunas na formação inicial e continuada, receios de enfrentamento com famílias, pressões religiosas e culturais, além da presença de discursos conservadores que permeiam o cotidiano escolar. A pesquisa revelou que a abordagem da sexualidade ainda é marcada por silenciamentos e restrições, muitas vezes limitada a uma perspectiva biologicista, voltada à prevenção de riscos, em detrimento de uma compreensão mais ampla e integral. Constatou-se, ainda, que muitos(as) professores(as) não se sentem preparados(as) para trabalhar a temática, o que reforça a necessidade de ações formativas contínuas, que contemplem dimensões éticas, afetivas e sociais. Conclui-se, portanto, que promover uma Educação para a Sexualidade crítica e inclusiva exige uma mudança de paradigma na formação docente, nos espaços escolares, inclusive para gestões, coordenações, entre outros/as cargos da escola, que afetam o desenvolvimento do trabalho docente. além de um compromisso institucional com os direitos humanos, a equidade de gênero e o respeito à diversidade, contribuindo para a construção de um ambiente escolar acolhedor, democrático e emancipador.

Palavras-Chaves: Educação para a Sexualidade. Escola. Docentes dos Anos Iniciais. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

ABSTRACT

This Final Undergraduate Project aimed to analyze the perceptions and practices of elementary school teachers regarding Sexuality Education, understanding how this topic is addressed in the classroom and what factors influence its implementation. For this purpose, a qualitative methodology was adopted, with an exploratory and descriptive nature, based on the application of a digital form (Google Forms) directed to teachers working in the city of Juiz de Fora/MG, from public and private institutions. The research was composed of 18 participants and included both objective and open questions, allowing for a rich collection of meanings and experiences. Data analysis was articulated with a theoretical review that addressed sexuality as a social, cultural, and political construct, highlighting authors such as Guacira Louro, Richard Miskolci, Jane Felipe, among others. The results show that, despite the recognition of the importance of Sexuality Education by teachers, there are a series of obstacles to its effective pedagogical application, such as gaps in initial and continuing education, fears of confrontation with families, religious and cultural pressures, in addition to the presence of conservative discourses that permeate the school routine. The research revealed that the approach to sexuality is still marked by silences and restrictions, often limited to a biologicistic perspective, focused on risk prevention, to the detriment of a broader and more comprehensive understanding. It was also found that many teachers do not feel prepared to work with the topic, which reinforces the need for continuous training actions that contemplate ethical, affective, and social dimensions. It is concluded, therefore, that promoting a critical and inclusive Sexuality Education requires a paradigm shift in teacher training, in school spaces, including for management, coordination, and other school positions that affect the development of the teaching work, in addition to an institutional commitment to human rights, gender equity, and respect for diversity, contributing to the construction of a welcoming, democratic, and emancipatory school environment.

Keywords: Sexuality Education. School. Early Elementary Teachers. Pedagogical Practices. Teacher Training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA DO ESTUDO	11
3 REVISÃO TEÓRICA	16
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	27
4.1 Formação docente e (in)visibilização da sexualidade na formação inicial	27
4.2 Formação continuada: acessos desiguais e iniciativas isoladas	29
4.3 Representações docentes sobre sexualidade: entre o valor ético e o medo moral	31
4.4 Práticas pedagógicas: entre a espontaneidade e a superficialidade	35
4.5 Resistências e desafios: o silêncio das instituições e o peso das ideologias	38
4.6 A presença da sexualidade nas falas e vivências das crianças	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE A - Formulário de pesquisa	48

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso é apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), constituindo um requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia. O interesse que impulsionou este estudo surgiu a partir de experiências vivenciadas durante os períodos de estágio, tanto os obrigatórios quanto os não obrigatórios. Nessas vivências em ambientes escolares, foi possível perceber um déficit significativo quando se trata da abordagem da Educação para a Sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, a trajetória acadêmica, com disciplinas como Gênero, Sexualidade e Educação e Educação e Diversidade I contribuíram para um olhar mais aprofundado e analítico sobre a temática, motivando o desenvolvimento deste estudo fundamental para a formação docente e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para compreender a relevância da Educação para a Sexualidade e as resistências a ela, é crucial que se entenda a diferença fundamental entre “Educação Sexual” e “Educação para a Sexualidade”. Tradicionalmente, a Educação Sexual tende a ser percebida e, por vezes, limitada, a uma abordagem mais biologicista e preventiva. Seu foco principal recai sobre aspectos como anatomia, reprodução, métodos contraceptivos e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e gravidez indesejada. Essa perspectiva, embora importante e necessária, muitas vezes se restringe ao “o que evitar” e “como funciona o corpo”, sem aprofundar as complexas dimensões humanas da sexualidade. Para uma compreensão mais integral, é crucial ir além dessa abordagem puramente biológica e preventiva. Nesse sentido, autores como Anderson Ferrari, Roney Polato de Castro e Danilo Araujo de Oliveira (2021, p. 177) destacam a importância de abordar as sexualidades considerando as “experiências históricas, sociais e culturais que posicionam os sujeitos e constituem suas subjetividades no que tange às sexualidades”. Essa perspectiva permite aprofundar as complexas dimensões humanas da sexualidade, reconhecendo-a como um campo atravessado por relações de poder e produções discursivas, que vão muito além do aspecto meramente físico ou de risco.

Por outro lado, a Educação para a Sexualidade adota uma perspectiva muito mais ampla e integral. Ela reconhece a sexualidade como uma dimensão inerente ao ser humano, que se manifesta desde o nascimento e permeia todas as fases da vida. Não se trata apenas do ato sexual, mas da interação de aspectos biológicos, psicológicos (afetividade, desejos, emoções, identidade e autoestima), sociais (relações interpessoais, papéis de gênero,

diversidade de expressões sexuais e de gênero), culturais (como a sexualidade é compreendida em diferentes contextos sociais), éticos e políticos (direitos sexuais e reprodutivos, consentimento, respeito às diferenças, prevenção da violência e do abuso, e o papel da sexualidade na construção da cidadania). É essa abordagem integral que capacita os indivíduos a viverem sua sexualidade de forma saudável, prazerosa, responsável e respeitosa, consigo mesmos e com os outros, desenvolvendo a capacidade de tomar decisões autônomas e de valorizar a diversidade humana. Essa abordagem holística que considera um fenômeno ou sistema em sua totalidade, não apenas a soma das suas partes, estudada por Rosana Badalotti e Celso Tondin (2015), reconhece que a sexualidade é uma parte fundamental da identidade e bem-estar de cada indivíduo, abrangendo aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

É precisamente essa abordagem mais ampla da Educação para a Sexualidade que se alinha com os pilares de uma sociedade justa e democrática. Ao ser abordada de forma ética e respeitosa, ela se configura como um pilar para o respeito à diversidade, ensinando sobre as variadas identidades de gênero¹ e orientações sexuais². Isso não só desmistifica preconceitos — como a homofobia³, a bifobia⁴ e a transfobia⁵ —, mas também cria um ambiente onde a pluralidade humana é celebrada, e não silenciada ou discriminada. Saber identificar e reagir a situações de risco, abuso ou assédio é crucial, especialmente para meninas e mulheres, que historicamente tiveram sua autonomia corporal e reprodutiva controlada, contribuindo para uma cultura de não-violência e responsabilidade mútua. Paralelamente, essa abordagem incentiva o pensamento crítico e a cidadania, pois temas como consentimento, limites e equidade de gênero exigem dos/das estudantes a capacidade de analisar, questionar e formar

¹ As identidades de gênero referem-se à experiência interna e individual de cada pessoa sobre o gênero com o qual se identifica, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento. Existem várias identidades, incluindo cisgênero (identidade de gênero que corresponde ao sexo biológico) e transgênero (identidade de gênero diferente do sexo atribuído ao nascer). Outras identidades, como não binárias, refletem a existência de gêneros que vão além das categorias binárias de “homem” ou “mulher”.

² As orientações sexuais descrevem os padrões de atração afetiva, romântica ou sexual de uma pessoa por outras pessoas, sendo uma parte fundamental da identidade individual e não uma escolha. As orientações sexuais mais conhecidas incluem a heterossexualidade (atração pelo gênero oposto), a homossexualidade (atração pelo mesmo gênero) e a bissexualidade (atração por mais de um gênero), mas existem outras, como a assexualidade (pouca ou nenhuma atração sexual) e a panssexualidade (atração por pessoas independentemente do gênero).

³ A homofobia é o preconceito contra homossexuais (gays e lésbicas).

⁴ A bifobia é o preconceito contra bissexuais (pessoas que se relacionam com os gêneros masculino e femininos). Essa discriminação ocorre por meio de estereótipos, a negação da existência da bissexualidade como uma orientação sexual válida e o “apagamento bissexual”, que acontece quando experiências bissexuais são desvalorizadas ou ignoradas.

⁵ É o preconceito, discriminação ou ódio contra pessoas transgênero e travestis, manifestando-se em atitudes e comportamentos violentos, sejam eles físicos, verbais, psicológicos ou virtuais.

opiniões, elementos essenciais para uma participação ativa e consciente na democracia. A escola, como espaço formativo, não deveria ignorar a sexualidade enquanto dimensão da existência humana. Trata-se de um campo que perpassa identidades, afetos e relações, sendo, portanto, essencial na promoção de uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdo e que seja uma educação que promova a autonomia. Ferrari e Castro (2013, p.76) refletem sobre a formação docente para as homossexualidades e destacam a necessidade de apostar no “desprendimento de si” atrelado a um processo formativo que possibilite formar-se de outro modo, entender-se de outra maneira, através da interrogação e do questionamento, mais do que em respostas e “verdades”. Isso corrobora a concepção de uma educação problematizadora que incentiva o pensamento crítico e transcende conteúdos fixos.

Estudar essa temática na educação é, portanto, de suma relevância, pois contribui para o enfrentamento de preconceitos, para o fortalecimento do respeito à diversidade e para a construção de um ambiente acolhedor e crítico nas instituições escolares. Ao abordar esses temas, a escola assume um papel importante na desconstrução dessas ideias preconceituosas, proporcionando um ambiente seguro para discussões abertas e respeitadas. Além disso, a pesquisa permite que os/as próprios/as docentes reflitam sobre suas práticas e formações, identificando lacunas e possibilidades para um trabalho mais consciente e sensível com os/as estudantes, contribuindo para a formação de uma nova sociedade mais respeitosa com as diversidades.

A questão orientadora que guiou este estudo foi: Como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental percebem a importância da Educação para a Sexualidade e quais os fatores que influenciam a sua abordagem em suas práticas pedagógicas? Essa formulação busca investigar não apenas a percepção dos/as docentes sobre a relevância da temática da sexualidade, mas também as nuances de sua implementação prática em sala de aula. Entende-se que pode haver uma distinção considerável entre o reconhecimento da importância da Educação para a Sexualidade por parte dos/as docentes e a sua efetiva abordagem em sala de aula, uma vez que diversos motivos — como os culturais, religiosos e institucionais — podem gerar resistências e dificuldades significativas na prática pedagógica, impedindo que a teoria se materialize plenamente na rotina escolar.

Para compreender essa questão, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar as percepções e práticas de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em relação à Educação para a Sexualidade. Para alcançar esse propósito de forma abrangente e detalhada, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os principais desafios enfrentados pelos/as docentes ao abordar o tema da sexualidade em sala de aula, considerando as complexidades que envolvem essa discussão. Isso inclui desde a falta de informação profissional até as pressões de cunho familiar, religioso e social, que podem dificultar a exploração da temática de forma aberta e inclusiva.
- Identificar as estratégias e metodologias atualmente utilizadas pelos/as professores/as nas práticas pedagógicas, buscando compreender como o tema é inserido (ou, por vezes, omitido) no cotidiano escolar, através de um diálogo com abordagens existentes, analisando sua eficácia na promoção de uma Educação para a Sexualidade integral e crítica.
- Analisar a influência da formação inicial e continuada na maneira como esses/as docentes percebem e desenvolvem suas práticas pedagógicas relacionadas à Educação para a Sexualidade, identificando lacunas nos currículos de formação e potenciais aprimoramentos que poderiam capacitar os/as profissionais para lidar com a complexidade do tema de maneira mais segura, informada e crítica.

Com isso em mente, o estudo foi desenvolvido combinando uma abordagem teórica aprofundada com uma parte qualitativa. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o assunto, fundamentando a discussão em autores/as como Guacira Louro (1997) e Richard Miskolci (2012), que abordam a sexualidade como uma construção social e campo de disputas. Além disso, foram realizadas entrevistas por meio de um formulário criado no Google Forms com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, divulgado de forma on-line em redes sociais e meios de comunicação digital. Ao aprofundar a compreensão sobre as nuances da Educação para a Sexualidade no contexto escolar, com base em leituras e nas entrevistas realizadas com docentes, buscou-se contribuir para a reflexão e a ampliação do conhecimento sobre as percepções e práticas pedagógicas relacionadas à temática.

2 METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados, focando em significados, experiências e perspectivas dos/as participantes, em vez de quantificar dados. Conforme Cristina Ferreira Assis e Rhadson Monteiro (2023)

A entrevista qualitativa busca compreender a perspectiva dos participantes, suas experiências, crenças, opiniões e significados atribuídos a determinado fenômeno. O conceito fundamental por trás dessa abordagem é a ideia de que os indivíduos têm conhecimento e vivências únicas que podem contribuir para a construção do conhecimento científico (Assis; Monteiro, 2023, p. 8).

O contexto e a subjetividade, buscando construir um conhecimento detalhado e interpretativo sobre o tema. Conforme apontado por Assis e Monteiro (2023, p. 5), “Essas abordagens oferecem técnicas que vão além da simples coleta de dados, permitindo uma compreensão analítica e mais contextualizadas dos fenômenos estudado”.

Em consonância com Assis e Monteiro (2023), a pesquisa de caráter exploratório tem como finalidade compreender as percepções e práticas de professores/as em relação à educação para a sexualidade no contexto dos anos iniciais. Embora o tema já tenha sido abordado em diversos estudos acadêmicos, observou-se, durante os períodos de estágio, que ele ainda é pouco discutido no cotidiano escolar. Nesse sentido, optou-se por investigar de forma exploratória como os/as docentes compreendem e lidam com essa temática em sala de aula, buscando identificar desafios, estratégias e possíveis lacunas que possam subsidiar futuras reflexões e pesquisas.

A pesquisa possui a natureza descritiva, que busca caracterizar e retratar as particularidades do fenômeno, destacando suas características e relações, sem a intenção de estabelecer relações de causa e efeito, encontra respaldo na abordagem dos autores Assis e Monteiro (2023). Segundo eles, a pesquisa descritiva tem como foco principal registrar e compreender as nuances do objeto estudado, fornecendo um retrato fiel de suas peculiaridades, o que reforça o entendimento de que sua finalidade é a descrição detalhada, não a explicação de causa e efeito. Para a produção de dados, elaborou-se um formulário digital (Google Forms), estruturado com questões objetivas e abertas, voltadas para docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

O questionário foi elaborado com base no referencial teórico sobre Educação para a Sexualidade, com o intuito de investigar tanto a formação quanto às práticas pedagógicas

dos/as participantes (vide apêndice A). Após finalizado, o formulário foi amplamente divulgado por meio de redes sociais (como WhatsApp e Instagram) e e-mails institucionais, durante um período de aproximadamente quatro semanas. A divulgação não envolveu mediação ou autorização de instituições escolares, pois o contato foi feito diretamente com os/as docentes, respeitando sua autonomia e garantindo o anonimato das respostas. É importante ressaltar que a proposta de estudo foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e aprovada sob o Parecer nº 7.452.144.

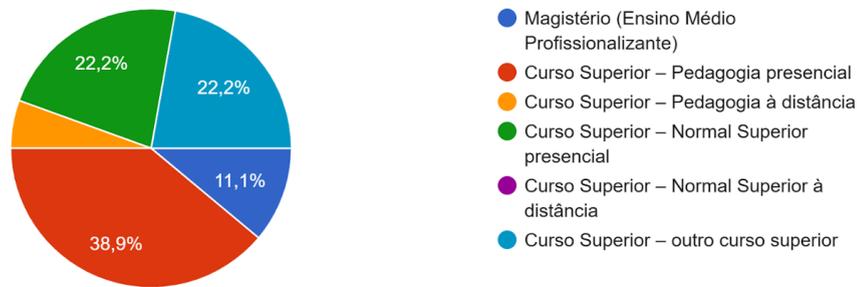
A escolha do formulário como instrumento de produção teve como vantagem a praticidade, o baixo custo e a possibilidade de alcançar um número maior de participantes em pouco tempo. Contudo, entre as desvantagens, pode-se citar a limitação na profundidade das respostas e a ausência de contato direto com os/as respondentes, o que impede esclarecimentos ou aprofundamentos em determinados pontos.

Participaram do estudo 18 docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Juiz de Fora/MG, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas. A amostra foi composta majoritariamente por mulheres cisgêneras, representando 88,9% (n = 16) do total. A maior participação das mulheres na pesquisa não é um acaso, mas sim um reflexo da forte presença feminina na docência nos anos iniciais e de fatores culturais e sociais que influenciam o engajamento e o interesse pela prática educacional.

Da amostra total de 25 questões, nem todas foram utilizadas na análise do formulário. Apenas as perguntas cujas respostas se alinharam com a revisão bibliográfica foram selecionadas. Essas questões serviram de guia, como peças de um quebra-cabeça, para orientar a interpretação dos dados, em vez de seguir uma análise linear.

Em relação à formação acadêmica, os/as participantes apresentaram um panorama diverso, com a maior parcela 38,9% (n = 7) tendo curso superior em Pedagogia presencial. Outros 22,2% (n = 4) possuíam formação em Normal Superior Presencial e 11,1% (n = 2) em Magistério (Ensino Médio Profissionalizante, e apenas 5,6% (n = 1) possui formação Pedagogia à distância. Adicionalmente, 22,2% (n = 4) indicaram “outro curso superior”, com especificações como Psicologia e Normal Superior, Educação Física e Estudos Sociais por quatro dos/as respondentes.

Gráfico 1 – Formação para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I

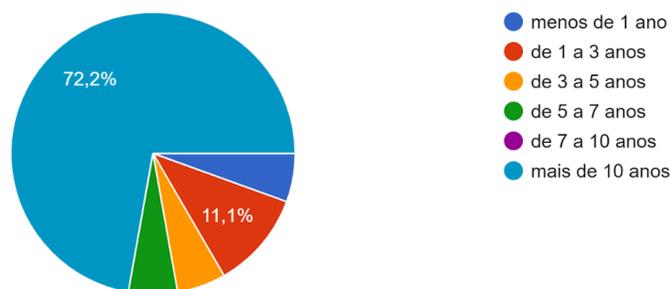


Fonte: Elaborado através do formulário das entrevistas.

Quanto ao tipo de instituição de ensino superior, a maioria dos/as docentes 66,7% (n = 12) formou-se em instituições privadas, enquanto 33,3% (n = 6) provieram de instituições públicas (Estadual ou Federal).

No que se refere ao tempo de atuação como docente nos anos iniciais do ensino fundamental, a experiência dos/as participantes foi variada, com a maioria 72,2% (n = 13) possuindo mais de 10 anos de experiência. Os demais tempos de atuação incluíram 11,1% (n = 2) com 5 a 7 anos, e os demais tempo de atuação representados por 5,6% (n = 1).

Gráfico 2 – Tempo de trabalho com Anos Iniciais do Fundamental I

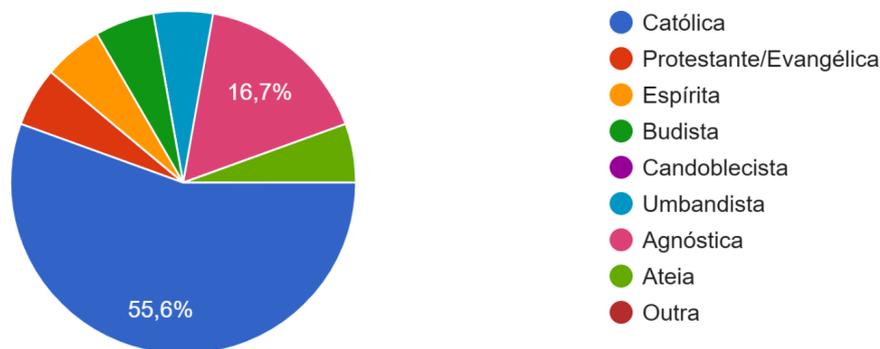


Fonte: Elaborado através do formulário das entrevistas.

A diversidade de formações, instituições de ensino e tempo de atuação contribuiu para que as respostas fornecessem um panorama significativo sobre os desafios enfrentados pelos/as professores/as, suas percepções sobre o tema da Educação para a Sexualidade e as possíveis estratégias adotadas em sala de aula. Observa-se que a maioria das participantes da pesquisa é formada em Pedagogia, curso que historicamente tem concentrado a formação das profissionais que atuam nos anos iniciais da Educação Básica – sendo, inclusive, um curso

majoritariamente composto por mulheres conforme estudado pelas autoras Edilaine Silva Matoso Daquino e Cintia de Souza Batista Tortato (2024). Tal característica pode influenciar diretamente as formas como os temas de gênero e sexualidade são percebidos e abordados em sala de aula, considerando que questões de ordem pessoal, moral e religiosa também atravessam o fazer docente. Além disso, o predomínio da formação em instituições privadas – conforme apontado na amostra de 66,7% (n = 12) – a presença (ou ausência) de debates mais críticos e aprofundados acerca das temáticas de gênero e sexualidade nesses espaços formativos é uma preocupação. Seria importante, mesmo em uma análise preliminar, refletir sobre como a formação oferecida em instituições privadas pode se diferenciar daquelas em instituições públicas nesse sentido. Talvez a ênfase (ou falta dela) nessas questões varie de acordo com a natureza da instituição, o que pode afetar diretamente a segurança e o preparo das/os docentes para tratar desses assuntos com seus estudantes. Essa reflexão reforça a importância de uma formação inicial e continuada que aborde essas questões de maneira transversal, crítica e comprometida com os direitos humanos.

Gráfico 3 – Identificação religiosa atual dos/das participantes.



Fonte: Elaborado através do formulário das entrevistas.

A questão da religião dos participantes, como ilustrado no gráfico 3, revela que a maioria dos docentes se identifica com o catolicismo ou o protestantismo/evangelismo. Essa predominância de religiões de matriz cristã é um ponto importante a ser considerado, pois pode influenciar a forma como os professores e as professoras abordam temas como diversidade, ética e moral em sala de aula. A base religiosa de um educador, muitas vezes, molda seus valores e princípios, o que pode se refletir nas suas práticas pedagógicas e na sua interação com os estudantes. É fundamental, portanto, analisar como essas crenças se

manifestam no ambiente escolar, especialmente em contextos que exigem uma abordagem plural e respeitosa das diferentes culturas e visões de mundo.

3 REVISÃO TEÓRICA

Guacira Louro (1997) argumenta que a sexualidade não deve ser vista como um aspecto isolado da vida humana, mas sim como uma construção social que está intrinsecamente ligada a questões de gênero⁶, poder e identidade. A sexualidade, portanto, não é algo dado, mas é moldada pelas interações sociais e culturais, e regulada pelas normas e expectativas impostas pela sociedade. Ela se manifesta na expressão dos desejos, prazeres e relações afetivas, sendo constantemente atravessada por relações de poder que definem o que é considerado aceitável ou desviante em diferentes contextos históricos e culturais. Richard Miskolci (2012) argumenta que a sexualidade é um campo de disputa e regulação social, moldado por discursos que definem quais formas de desejo e comportamento sexual são consideradas legítimas. Para ele, a sexualidade tem papel central na construção das identidades, especialmente na sua interseção com o gênero, já que ambos são regulados por padrões sociais que buscam manter uma ordem normativa sobre os corpos e suas expressões. O autor aponta que a sociedade utiliza a sexualidade – abrangendo desejo, afeto, autocompreensão, imagem e intimidade – como uma poderosa ferramenta de controle social. Ao tornar essa dimensão pessoal alvo de chacotas, insultos e humilhações, ela é vista como uma “impureza” a ser evitada, reforçando o sentimento de repulsa ou contaminação.

Nesse contexto, Miskolci (2012) examina como a heteronormatividade permeia práticas sociais e educativas, diferenciando-a de conceitos como heterossexismo e heterossexualidade compulsória. Enquanto o heterossexismo pressupõe que todos/as devam ser heterossexuais, a heterossexualidade compulsória impõe, de forma indireta, relacionamentos românticos e sexuais entre pessoas de gêneros opostos, reforçada por materiais didáticos e pela mídia. Essas forças normativas moldam e limitam as expressões individuais, consolidando uma ideia rígida de sexualidade e gênero. Assim, tanto Louro (1997) quanto Miskolci (2012) destacam a importância de entender a sexualidade não apenas no plano biológico, mas principalmente como uma dimensão política e cultural, sujeita a transformações e negociações constantes.

As relações entre sexualidade e educação, conforme abordadas por Louro (1997), demonstram uma interseção complexa e necessária entre esses dois campos. A autora

⁶As questões de gênero referem-se a problemas sociais, políticos e culturais relacionados com a forma como as pessoas são percebidas, tratadas e têm oportunidades com base nas suas características de gênero. Abordam a desigualdade de oportunidades, os estereótipos sociais, a discriminação e a necessidade de garantir os direitos de mulheres, homens e outras identidades de gênero. Têm uma dimensão de saúde, trabalho, educação e participação política, procurando a igualdade e o fim da discriminação.

compreende a sexualidade como uma construção social, histórica e cultural, atravessada por relações de poder e normas de gênero, o que demanda uma abordagem educativa que vá além de noções biológicas ou moralistas. Nesse sentido, a Educação para a Sexualidade surge como um processo que dialoga diretamente com essa concepção ampliada, promovendo a reflexão crítica sobre vivências, identidades e relações interpessoais. É nessa perspectiva que Ana Paula Pereira, Deanderson Araújo e Adriane Bello (2016) discutem a Educação para a Sexualidade como um processo educativo contínuo, que visa justamente problematizar as normas e práticas que regulam os corpos e os desejos.

Ambas as abordagens convergem ao tratar a sexualidade como uma construção social. Louro (1997) e Amana Mattos e Rafael Cavalheiro (2020) destacam que, ao considerar a sexualidade dessa maneira, a escola assume um papel importante na desconstrução de preconceitos, proporcionando um ambiente seguro para discussões abertas e respeitadas. Isso significa criar espaços de aprendizado que acolhem as diferentes vivências, desafiam preconceitos e promovem oportunidades de diálogo sobre temas historicamente marginalizados.

Dessa forma, a concepção de sexualidade e educação apresentada por Pereira, Araújo e Bello (2016) está em sintonia com as ideias de Louro (1997) e Mattos e Cavalheiro (2020), destacando a importância de abordar gênero e sexualidade de forma crítica e reflexiva no contexto escolar. Essa convergência é fundamental para compreender como essas questões moldam as experiências dos indivíduos e influenciam sua formação social e pessoal. Abordar a sexualidade de forma profunda envolve mais do que a simples transmissão de conhecimento técnico. A proposta é criar um espaço educacional onde as crianças possam refletir criticamente sobre as normas e expectativas sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade. Esse processo pode favorecer a desconstrução de preconceitos, incentivar o respeito à diversidade e promover o desenvolvimento de habilidades para lidar com essas questões de maneira consciente e responsável. A transformação ocorre quando a Educação para a Sexualidade amplia as perspectivas de todos/as, fortalecendo o reconhecimento das diferentes formas de ser e viver, promovendo um ambiente em que todas as pessoas se sintam valorizadas e respeitadas.

Esse impacto se torna mais significativo com o envolvimento de toda a comunidade escolar – professores/as, estudantes e responsáveis – em um diálogo contínuo e aberto. Esse envolvimento pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde discussões sobre sexualidade e gênero possam questionar desigualdades e estimular uma convivência baseada na empatia e no respeito mútuo.

Mattos e Cavalheiro (2020) argumentam que a abordagem da sexualidade nas escolas enfrenta frequentes tensões e resistências, especialmente em um contexto histórico marcado por uma “ofensiva antigênero”. Essa ofensiva se manifesta através de políticas e discursos que se opõem ao reconhecimento e à discussão das questões de gênero e sexualidade, buscando muitas vezes restringir os ensinamentos desses temas no ambiente educacional. Em resposta a movimentos que promovem uma visão mais abrangente, ações conservadoras criam desafios significativos para a implementação de uma educação consciente que respeite a diversidade. Assim, a pressão para manter normas tradicionais de gênero e sexualidade pode gerar conflitos nas escolas, dificultando a construção de um ambiente educacional que fomente uma compreensão mais ampla dessas questões. As normas mencionadas referem-se a concepções rígidas e binárias de gênero, que definem papéis e comportamentos específicos para homens e mulheres. Essas normas estão enraizadas em uma visão conservadora da sociedade, que considera a heteronormatividade como o único modelo aceitável de organização social. Essa perspectiva implica em uma série de expectativas sociais que determinam como indivíduos de diferentes gêneros devem se comportar, conforme analisado por Raquel Gonçalves Salgado e Leonardo Lemos de Souza (2018), interagindo e se relacionando, frequentemente relegando as expressões de gênero não conformes e as sexualidades diversas a posições de marginalização.

Essa abordagem tradicional se manifesta nas escolas por meio de currículos que não contemplam a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, criando um ambiente potencialmente hostil para estudantes que não se encaixam nesses moldes. A resistência a discussões sobre gênero e sexualidade nas instituições de ensino reflete uma luta mais ampla contra o reconhecimento e a aceitação de múltiplas identidades, como apontado por Louro (1997), resultando em consequências negativas para a saúde mental e emocional dos/das estudantes.

Conforme o relatório “Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de Estado, legislação, mobilização social” (2021), essas normas tradicionais e a resistência a discussões sobre gênero são apoiadas por diversas iniciativas políticas que visam silenciar vozes e experiências que divergem da norma heteronormativa. O relatório discute como essas pressões podem ser desafiadas, ressaltando a importância de uma educação que valorize e respeite a diversidade em todas as suas formas. Dessa maneira, promover uma educação que reconheça e respeite as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais seria fundamental para desconstruir normas tradicionais, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

De acordo com o relatório, destaca que a sexualidade, ao emergir no espaço escolar, é frequentemente vista como uma ameaça à ordem estabelecida, levando a uma vigilância e

controle sobre as práticas educativas. Eles afirmam que essa narrativa “remete as crianças à proteção familiar em uma promoção do pânico moral e de sua vulnerabilidade frente aos debates de gênero e de sexualidade” (Mattos e Cavalheiro, 2020, p. 4). Essa visão estereotipada não apenas desconsidera a capacidade de agência das crianças, mas também perpetua uma educação baseada em uma visão conservadora, que restringe o debate crítico sobre gênero e sexualidade.

Embora Louro (1997) não mencione diretamente o conceito de “ofensiva antigênero”, sua crítica foca nas forças conservadoras que buscam limitar a discussão e a educação sobre gênero e sexualidade. Louro (1997) argumenta que a educação precisa funcionar como um espaço de contestação e revisão das normas tradicionais, possibilitando uma formação crítica e reflexiva sobre esses temas. A autora destaca que o sistema educacional tem o potencial de promover uma perspectiva que amplie o entendimento sobre as múltiplas formas de identidade e vivência, incentivando uma formação pautada na pluralidade e na igualdade de direitos, em vez de perpetuar visões excludentes e restritivas. Ela destaca que:

É importante notar, no entanto, que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola (Louro, 1997, p. 80).

Louro (1997) evidencia uma tensão significativa no campo da educação quando se trata de questões de sexualidade. A ideia de que a sexualidade pode ser vista como uma “preocupação” para a escola pode ser entendida como um reflexo das normas e expectativas sociais que moldam o ambiente escolar, como a já mencionada “abordagem tradicional”. A escola, enquanto instituição normativa, muitas vezes age como um espaço de reprodução de valores tradicionais, incluindo aqueles relacionados a gênero e sexualidade. Essa “preocupação” surge, em muitos casos, como um desejo de controle e conformidade com essas normas, visando evitar o que é percebido como transgressão ou desvio dos padrões estabelecidos.

Ao declarar que ‘não temos nenhum problema nessa área’ ou ‘cabe à família tratar desses assuntos’, a escola e os/as docentes tentam negar a presença da sexualidade no cotidiano educacional, tratando-a como algo externo ao seu escopo de atuação. Essa negação não apenas perpetua o silêncio em torno de questões cruciais para o desenvolvimento integral

das crianças, mas também impede uma discussão legítima e necessária sobre a diversidade de experiências e identidades de gênero e sexualidade. Ao deixar de tratar desses temas, a escola aciona normas que marginalizam vivências que fogem ao padrão heteronormativo, contribuindo para a exclusão de alunos/as que não se encaixam nas expectativas sociais dominantes. Como aponta Daniela Finco (2015):

A escola tende a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. Apresentado diariamente para as crianças, o modelo binário masculino-feminino depende do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização (Finco, 2015, p. 57).

Essa postura impacta a formação das crianças ao reforçar a invisibilidade de outras formas de ser e existir. Negar a sexualidade e os debates sobre gênero significa retirar dos/das estudantes a possibilidade de desenvolver uma compreensão crítica e empírica sobre as diversidades humana. Assim, ao relegar a sexualidade à esfera familiar ou tratá-la como um “problema” Louro (1997, p. 80), a escola não apenas ignora a diversidade de experiências e identidades dos/as alunos/as, mas também reforça estruturas que perpetuam a desigualdade e a exclusão. Essa postura negligencia o potencial transformador da educação, de promover um ambiente de aprendizado crítico e reflexivo, onde todos/as possam se desenvolver plenamente. Uma educação que aborda amplamente questões de gênero e sexualidade permite a formação de sujeitos mais conscientes e preparados para interagir em uma sociedade plural.

Lídia Lourinho *et al.* (2017) analisam que a Educação para a Sexualidade é frequentemente vista como uma ameaça à ordem estabelecida, levando a uma resistência por parte dos/as docentes em discutir abertamente temas relacionados à sexualidade. Essa hesitação é um reflexo das normas sociais que permeiam a educação, em que a sexualidade é muitas vezes tratada como um assunto delicado, o que se alinha com a ofensiva antigênero. Assim, a resistência à inclusão de discussões sobre gênero e sexualidade na educação pode ser analisada como uma tentativa de manter a ordem social e proteger a “inocência” da infância, uma ideia que é problematizada por Louro (1997) e por Mattos e Cavalheiro (2020).

Em suma, a narrativa de Louro (1997) sobre a interseção entre sexualidade e educação dialoga diretamente com as análises de Mattos e Cavalheiro (2020), que destacam como as mobilizações em torno da infância nos debates sobre gênero e sexualidade são moldadas por discursos conservadores. Mattos e Cavalheiro (2020) enfatizam que a abordagem tradicional de sexualidade nas escolas, muitas vezes descrita como “médica-informativa”, é centrada na transmissão de informações biológicas e preventivas, como a reprodução, anatomia e

prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. Essa abordagem é limitada porque reduz a sexualidade a aspectos estritamente físicos e normativos, negligenciando as dimensões emocionais, sociais e culturais que também fazem parte da experiência sexual dos indivíduos.

Na análise de Mattos e Cavalheiro (2020), os autores destacam que essa abordagem médica-informativa não contempla a pluralidade das vivências dos/as estudantes, especialmente no que se refere às questões de gênero e diversidade sexual. Ao focar exclusivamente na prevenção de riscos e em uma visão normativa da sexualidade, ela desconsidera as diferentes realidades dos/as estudantes, promovendo uma “educação sexual” que perpetua valores conservadores e heteronormativos. Assim, essa visão simplificada não prepara os/as estudantes para lidar com a complexidade das relações afetivas e sexuais, mantendo lacunas importantes no desenvolvimento da compreensão integral da sexualidade.

Dessa forma, a diferença entre “educação sexual” e “Educação para a Sexualidade” está na amplitude e abordagem de cada conceito. A educação sexual tradicionalmente foca em transmitir informações técnicas e normativas sobre o corpo, a biologia da reprodução, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e métodos contraceptivos. Essa visão é, muitas vezes, orientada pela necessidade de proteger os jovens de riscos como gravidez indesejada e infecções, conforme destacado por Lourinho *et al.* (2017). Ao tratar da sexualidade de forma restrita e biológica, esse tipo de educação muitas vezes não explora aspectos mais amplos da vida emocional e relacional dos indivíduos.

Por outro lado, a Educação para a Sexualidade propõe uma abordagem mais ampla e crítica, entendendo a sexualidade como um aspecto central da identidade humana. Badalotti e Tondin (2015) destacam que essa prática busca questionar normas de gênero e estereótipos, promovendo uma educação que aborda questões sociais, emocionais e culturais relacionadas à sexualidade. Louro (1997) reforça essa perspectiva ao enfatizar que na Educação para a Sexualidade convém reconhecer a diversidade sexual e de gênero, permitindo uma reflexão crítica sobre a construção social da sexualidade e as influências culturais. Dessa forma, essa abordagem promove uma educação que respeita a pluralidade das experiências sexuais, incentivando relações mais equitativas e conscientes. A interseção entre educação e sexualidade, então, amplia-se para incluir reflexões éticas e culturais essenciais na formação de sujeitos críticos.

A discussão sobre a Educação para a Sexualidade nas escolas é um tema que pode gerar opiniões divergentes, especialmente em um contexto social marcado por tensões e resistências, como apontam Mattos e Cavalheiro (2020). A ideia de Lourinho *et al.* (2017) se alinha a essa perspectiva ao explorar como as percepções dos/das docentes e estudantes sobre

a sexualidade são moldadas por normas sociais e culturais, refletindo a complexidade e a multifacetada natureza desse fenômeno apresentada por Louro (1997).

Lourinho *et al.* (2017) enfatiza que a Educação para a Sexualidade poderia ser compreendida como uma construção social, intrinsecamente ligada às dimensões culturais e éticas que a cercam. Essas dimensões culturais referem-se aos valores, crenças e práticas que variam entre diferentes sociedades e que moldam a percepção da sexualidade. Por exemplo, em algumas culturas, a discussão aberta sobre sexualidade pode ser vista como um assunto delicado, por exemplo os países do Oriente Médio, onde o Islã é predominante, enquanto em outras, é considerada essencial para o desenvolvimento saudável dos jovens, por exemplo a Alemanha (POLITIZE!, 2019). Além disso, as normas sociais que definem comportamentos aceitáveis em relação à sexualidade e ao gênero influenciam diretamente como a Educação para a Sexualidade é abordada nas escolas, impactando a forma como alunos/as e docentes se relacionam com o tema. As dimensões éticas, por sua vez, envolvem o respeito à dignidade humana e à diversidade, enfatizando a importância de incluir e valorizar todas as orientações sexuais e identidades de gênero na Educação para a Sexualidade, evitando discriminação e preconceitos.

Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto (PCN, 1997, p. 78).

Assim, a Educação para a Sexualidade não pode ser vista apenas como a transmissão de informações, mas como um processo que é indicado considerar as realidades sociais, culturais e éticas que influenciam a vida dos/das estudantes, promovendo um espaço de aprendizado completo. Essa perspectiva se alinha com a argumentação de Mattos e Cavalheiro (2020), que veem a resistência à inclusão de discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas como uma tentativa de preservar a “inocência” da infância. Conforme discutido por Jane Felipe (2006), essa ideia de “inocência” é uma construção social que impacta profundamente a forma como a sexualidade é abordada na educação. Historicamente, a infância tem sido vista como um espaço utópico e dessexualizado, resultando na proteção das crianças de conhecimentos considerados inadequados. Essa visão perpetua a ideia de que as crianças precisam ser preservadas de realidades complexas, contribuindo para estigmas e interdições sociais em torno da sexualidade.

Além disso, a falta de discussão sobre gênero e sexualidade pode deixar as crianças mal preparadas para lidar com essas questões de maneira crítica e informada. Isso pode resultar na não formação de ferramentas necessárias para entender e compreender suas próprias identidades e experiências, perpetuando desigualdades e violências de gênero. Assim, questionar a ideia de “inocência” é essencial para promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade das experiências infantis e juvenis em relação à sexualidade e ao gênero.

Segundo Jéssica Teodoro e Marion Cunha (2014), a discussão sobre sexualidade nas escolas é amplamente reconhecida como uma necessidade crítica para a formação. As autoras enfatizam que essa abordagem precisa ser intencional e sistemática, destacando que a resistência ao abordar a “orientação sexual⁷” em sala de aula representa um obstáculo significativo para o processo educativo. Nesse contexto, a necessidade de uma formação mais robusta e continuada para os/as docentes se torna evidente, pois essa capacitação pode prepará-los para lidar com as complexidades relacionadas às discussões de gênero e sexualidade.

Badalotti e Tondin (2015) discutem a importância essencial da formação continuada de docentes em temas como gênero e sexualidade, enfatizando que essa formação vai além de um simples aprimoramento profissional, constituindo-se como uma ferramenta fundamental para fomentar a reflexão crítica e a desconstrução de representações hegemônicas, tais como as normas tradicionais de gênero, a heteronormatividade e estereótipos de masculinidade e feminilidade. A formação docente nesse campo permite que professores e professoras se apropriem de conhecimentos teóricos e práticos que os capacitem a questionar e desnaturalizar esses estereótipos, promovendo, assim, um ambiente educacional rico de conhecimento.

Badalotti e Tondin (2015) ampliam essa discussão, enfatizando que identidades de gênero e sexualidade são construídas socialmente e seria adequado serem compreendidas além de categorias fixas. Elas destacam a importância de uma abordagem crítica para desconstruir normas e preconceitos que restringem a compreensão da sexualidade. No entanto, essas autoras também apontam que a formação acadêmica dos/as profissionais da educação, frequentemente, carece de profundidade para enfrentar questões complexas de

⁷ É a atração afetiva e/ou sexual de uma pessoa por outras, não sendo uma escolha, mas sim um aspecto natural da individualidade. As orientações sexuais comuns incluem heterossexualidade (atração pelo gênero oposto), homossexualidade (atração pelo mesmo gênero) e bissexualidade (atração por pessoas de mais de um gênero ou de ambos). Outras orientações incluem a assexualidade (falta de ou pouca atração sexual) e a pansexualidade (atração independente do gênero).

diversidade sexual e desconstrução de comportamentos discriminatórios. Essa lacuna limita a capacidade dos/das docentes de refletir e problematizar criticamente essas questões em suas práticas pedagógicas.

Murilo Moreira, Ana Cláudia Maia e Helyson Jacinto (2020) corroboram a necessidade de uma abordagem que vai além da mera transmissão de informações biomédicas, integrando aspectos sociais e históricos na formação dos/as profissionais da educação. Eles argumentam que uma proposta de Educação para a Sexualidade integral precisa considerar não apenas o conhecimento sobre o corpo humano e práticas sexuais, mas também refletir sobre a construção cultural dos valores e representações associadas à sexualidade.

A perspectiva de Badalotti e Tondin (2015) alinha-se com essa visão, ao propor a Educação para a Sexualidade como um meio de resistência contra normas de controle social, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações de poder. Isabel Silva (2017) também defende uma abordagem abrangente ao discutir a importância da Educação para a Sexualidade no contexto escolar. Silva (2017) argumenta que a Educação para a Sexualidade bem fundamentada pode fornecer às crianças o conhecimento necessário para reconhecer comportamentos inadequados e abusivos, promovendo sua autodefesa. Segundo Silva (2017, p. 16), é fundamental que a escola reavalie conceitos e assegure o direito da criança ao aprendizado, o que é crucial para seu desenvolvimento interpessoal e para a prevenção do abuso sexual.

No âmbito escolar é perceptível, em alguns casos, compreender certos comportamentos que a criança possui que podem vir a ter relações com o contexto social em que ela está inserida ou conduta particular de cada criança que está nessa faixa etária. Porém, são representados através da socialização da criança com interações vivenciadas em momentos significativos e expressivos no modo comportamental que essa criança se impõe e aprende as coisas que estão no ambiente que ela habita, ou no que ela observa através das mídias de comunicação, do que ouve nas conversas paralelas; são muitos fatores que podem e influenciam essa criança que está sujeita a aprender sobre sexualidade de forma completamente distorcida e desaproprada para que ela construa uma mentalidade intelectual e que lhe remeta a uma reflexão (Silva, 2017, p. 13).

Nesse contexto, a proposta de Daniela Paes, Ana Paula Favorito e Randys Gonçalves (2018) de tratar a Educação para a Sexualidade de forma ampla, considerando aspectos emocionais, afetivos e sociais da sexualidade além dos biomédicos, dialoga com a abordagem integral de Silva (2017). Essa abordagem entende a sexualidade como parte do desenvolvimento humano e considera que os processos educativos possam promover uma compreensão mais completa e contextualizada sobre relações, identidades e emoções. Assim,

a formação de sujeitos autônomos e críticos, como os/as próprios/as estudantes, passa pela criação de condições para que eles/as reflitam sobre esses aspectos, desenvolvam uma visão questionadora e se relacionem de maneira consciente com a diversidade ao seu redor.

Portanto, os estudos de Felipe (2006), Teodoro e Cunha (2014), Badalotti e Tondin (2015), Silva (2017), Paes, Favorito e Gonçalves (2018) e Moreira, Maia e Jacinto (2020) oferecem uma visão abrangente da Educação para a Sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Os autores e as autoras destacam a necessidade de uma abordagem holística que considere as dimensões afetivas, sociais e culturais da sexualidade. Além disso, enfatizam a importância da formação contínua dos/as profissionais da educação para enfrentar os desafios associados à Educação para a Sexualidade e para as relações de gênero.

A análise dos textos de Louro (1997), Miskolci (2012), Mattos e Cavalheiro (2020), Lourinho *et al.* (2017), Teodoro e Cunha (2014), e Silva (2017) demonstra a complexidade da Educação para a Sexualidade nas escolas e a relevância de uma abordagem crítica e inclusiva. Esse panorama se reafirma com as contribuições de Mattos e Cavalheiro (2020), que destacam as resistências enfrentadas por docentes diante da ofensiva antigênero, um contexto que pode limitar a efetividade da Educação para a Sexualidade e perpetuar normativas que não refletem a diversidade das experiências das crianças.

Os estudos convergem na ideia de que a Educação para a Sexualidade e para as relações de gênero precisa ser abordada com a compreensão, por parte dos/as docentes e da escola, sobre sua importância para o desenvolvimento das crianças, considerando as dinâmicas de poder que influenciam as práticas pedagógicas. A formação contínua dos/das docentes aparece como um elemento relevante para superar as barreiras impostas por normas conservadoras, possibilitando que os/as profissionais da educação tratem os temas de maneira mais abrangente. A crítica à abordagem tradicional da sexualidade, que se limita a informações biomédicas, ressalta a importância de uma educação integral que considere também as dimensões emocionais e sociais.

Ademais, é relevante observar que a abordagem da sexualidade nas escolas não ocorre em um vácuo, mas é moldada por um contexto mais amplo de vigilância e controle. Essa abordagem ajuda os indivíduos a compreenderem e navegarem pelas complexidades de suas identidades e relações, refletindo que, para a transformação do mundo, não se trata apenas de se adaptar a ele. Dada a natureza dinâmica do mundo atual, é essencial que a educação forme sujeitos capazes de compreender essa realidade e os modos de nela existir, colaborando para que as transformações nos levem a um projeto de sociedade fundamentado em liberdade, justiça social, democracia e inclusão.

Por fim, os autores e as autoras propõem uma análise das representações sobre sexualidade a partir das relações de gênero, reconhecendo a singularidade das experiências e a necessidade de uma abordagem educativa que considere as particularidades de cada contexto educacional. Isso inclui, por exemplo, examinar como os currículos escolares abordam a sexualidade e as relações de gênero, identificando possíveis lacunas ou estereótipos presentes no material didático, o que pode influenciar a forma como esses temas são percebidos e discutidos em sala de aula. Essa abordagem busca ir além de uma visão que separa objetividade e subjetividade, oferecendo uma compreensão mais abrangente a partir das questões de gênero e sexualidade na educação.

É essencial que a Educação para a Sexualidade não se limite a uma mera transmissão de informações sobre anatomia ou reprodução, mas que seja vista como um processo educativo dinâmico. Esse processo pode estimular a reflexão crítica sobre as experiências vividas e as relações interpessoais, permitindo que as crianças desenvolvam um olhar mais atento às nuances de suas realidades. Assim, ao associar diferentes perspectivas e promover diálogos significativos, a Educação para a Sexualidade pode contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes e engajados, capazes de navegar por um mundo complexo e plural. Essa formação não apenas enriquece a experiência escolar, mas também prepara as crianças para se tornarem cidadãs críticas e sensíveis às diversas realidades sociais que as cercam, facilitando a construção de uma sociedade mais compreensiva e respeitosa. Assim, ao associar diferentes perspectivas e promover diálogos significativos, a Educação para a Sexualidade pode contribuir para a formação de crianças que, desde cedo, começam a compreender aspectos importantes como respeito, diversidade e o papel dos valores e identidades na sociedade, tornando-se mais atentas e motivadas a interagir de forma positiva. Essa formação não apenas enriquece a experiência escolar, mas também prepara as crianças para se tornarem cidadãs críticas e sensíveis às diferentes realidades que as cercam, incentivando-as a pensar, a desenvolver empatia e a reconhecer as experiências e perspectivas variadas ao seu redor, facilitando a construção de uma sociedade mais didática e respeitosa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção detalha a metodologia empregada e apresenta a análise aprofundada dos dados que fundamentam as discussões subseqüentes. A base para esta investigação reside nas 18 respostas obtidas por meio de um formulário de pesquisa criteriosamente elaborado no Google Forms. As participantes desse estudo foram docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, todas atuantes na rede de ensino da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. A escolha desse público-alvo foi estratégica, visando capturar a perspectiva daquelas que lidam diretamente com o tema da sexualidade em um período crucial do desenvolvimento infantil.

A construção e organização dos dados aqui apresentados não seguiram uma estrutura predefinida, mas sim emergiram organicamente a partir do conteúdo das respostas. Isso permitiu que categorias temáticas relevantes se sobressaíssem, refletindo as preocupações, percalços e percepções das próprias docentes. Essas categorias, portanto, são um espelho das questões abordadas no formulário e, mais significativamente, das experiências e opiniões expressas pelas docentes participantes.

A análise rigorosa das respostas destas educadoras nos conduziu a reflexões substanciais sobre a implementação da Educação para a Sexualidade no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. É fundamental ressaltar que essa análise se deu em consonância com a revisão teórica apresentada anteriormente neste trabalho, permitindo um diálogo profícuo entre a literatura e a realidade empírica. Os dados empíricos mostram tanto os desafios persistentes que permeiam a abordagem desse tema no ambiente escolar, quanto às potencialidades inerentes que podem ser exploradas para promover uma educação mais completa e inclusiva sobre sexualidade para as crianças.

4.1 Formação docente e (in)visibilização da sexualidade na formação inicial

Os resultados da pesquisa apresentaram um dado crucial para a compreensão das práticas docentes: a formação inicial das docentes, em grande parte, não os/as apresentaram emergência ou até mesmo existência para abordar efetivamente a sexualidade em sala de aula. Essa formação, estruturada majoritariamente em uma lógica técnica e conteudista, foca na aquisição de saberes pedagógicos voltados à alfabetização, ao ensino de conteúdos básicos e ao cumprimento de normas curriculares, negligenciando debates sobre gênero, sexualidades e diversidade. Em muitos cursos de Pedagogia, esses temas ainda ocupam um lugar periférico ou sequer aparecem nas propostas curriculares, como demonstram estudos que apontam para a ausência ou escassez de disciplinas específicas que problematizam essas questões, como apontado no estudo de Ferrari e Castro (2013). Quando aparecem, estão muitas vezes restritos

a disciplinas eletivas, como ocorre no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora com a disciplina Gênero, Sexualidade e Educação, ou com iniciativas isoladas de alguns/algumas docentes comprometidos/as com a pauta. Das 18 participantes, 77,8% (n = 14) declararam não ter recebido qualquer instrução ou informativo efetivo para tratar da sexualidade em sala de aula em sua graduação. Esse dado corrobora uma preocupação já apontada por Louro (1997), que discute como a sexualidade é frequentemente marginalizada e tratada como um “problema” nas instituições de ensino, em vez de um tema formativo essencial para a construção de identidades e a compreensão das diferenças. A invisibilização da temática na graduação contribui para o prolongamento de uma prática pedagógica evasiva, marcada pelo receio, pela ausência de aprofundamento conceitual e pela tendência ao silêncio institucional. Nesse contexto, a ausência de informativo dos/das futuros/as docentes para lidar com as questões de gênero e sexualidade torna-se um obstáculo significativo. Conforme questionam Ferrari e Castro (2013), “Quem está preparado pra isso?” (p. 296), evidenciando a defasagem na formação acadêmica que poderia munir os/as professores/as de conhecimento e segurança necessários para abordar tais temáticas.

Essa lacuna torna-se ainda mais grave se considerarmos a importância que as próprias participantes atribuíram à temática: a maioria reconhece sua relevância para a formação ética, emocional e social das crianças. No entanto, como aponta Miskolci (2012), reconhecer a importância da temática não implica, necessariamente, saber como lidar com ele – especialmente quando se vive em uma cultura escolar que regula a sexualidade por meio do silenciamento e da heteronormatividade.

Os dados da pesquisa também indicam que mesmo docentes com formações que poderiam oferecer perspectivas exploratórias da temática, como os cursos superiores de Pedagogia, Educação Física e Estudos Sociais, acabam, muitas vezes, mantendo compreensões mais restritas. Isso porque essas áreas de formação lidam diretamente com aspectos humanos, sociais e educacionais, o que, em tese, favorece uma abordagem mais reflexiva e crítica sobre as questões presentes no cotidiano escolar. A expectativa é que esses cursos ampliem o olhar dos profissionais para além do conteúdo disciplinar, estimulando a consideração de contextos sociais, culturais e individuais dos estudantes. No entanto, o fato de essas formações não estarem necessariamente associadas a uma mudança de perspectiva revela que a mera presença desses cursos não garante, por si só, um olhar mais amplo — o que pode estar relacionado tanto à forma como os conteúdos são abordados nesses cursos quanto à ausência de espaços efetivos de reflexão durante a formação. Este achado dialoga com Badalotti e Tondin (2015), que afirmam que a formação docente ainda falha em propor

rupturas com visões biomédicas e moralizantes, contribuindo para uma abordagem limitada e normatizadora. A ausência de uma qualificação consistente e transversal nas grades curriculares das licenciaturas perpetua um ciclo de despreparo, onde a responsabilidade pela abordagem de temas tão complexos recai sobre a iniciativa individual das docentes, muitas vezes sem o suporte teórico e metodológico necessário.

A pesquisa mostrou que, apesar dos avanços teóricos na área da Educação para a Sexualidade, ainda persistem visões restritas entre alguns/mas docentes. Esse cenário evidencia um hiato entre o que tem sido produzido nos campos acadêmicos e o que de fato se concretiza nas práticas pedagógicas cotidianas. Tal descompasso aponta para uma lacuna na formação inicial, que, por vezes, aborda a temática de forma superficial ou desarticulada da realidade escolar. Magda Sarat e Míria Izabel Campos (2020) destacam que muitas/os professoras/es da Educação Infantil, por exemplo, chegam ao exercício da docência sem terem vivenciado discussões profundas sobre gênero e sexualidade durante sua formação. Como resultado, acabam reproduzindo concepções que carregam silêncios, medos e moralização.

Essa perspectiva da infância como etapa “pura”, “inocente” e “assexuada”, tão presente nas respostas da pesquisa, é sustentada por uma longa história de discursos que ainda permeiam a formação e a prática docente. As professoras, como apontam Sarat e Campos (2020), diversas respostas indicam que as docentes não receberam formação adequada para tratar da Educação para a Sexualidade durante a graduação, como demonstrado em afirmações como a da participante 7: *“Nunca tive essa formação. Somente quando fiz mestrado que tive a oportunidade de conhecer um pouco mais do assunto”*; da participante 8: *“Não possuo formação voltada para o tema”*; e da participante 14: *“Na época em que fiz o curso superior, pouco foi passado sobre o assunto”*. Diante desse cenário, é possível argumentar que, ao se depararem com situações relacionadas à sexualidade em sala de aula, elas retomam sentidos aprendidos ao longo de suas próprias trajetórias pessoais e profissionais, sem o suporte de uma formação que lhes ofereça ferramentas para problematizar tais concepções, o que pode limitar a abordagem pedagógica e a abertura para discussões críticas sobre o tema.

4.2 Formação continuada: acessos desiguais e iniciativas isoladas

Contrastando com a lacuna observada na formação inicial, os resultados da pesquisa sobre a formação continuada dos/das docentes também mostram desafios significativos. Conforme dados da Questão 16 (Você já participou de atividades de formação continuada,

após ter concluído o * curso superior (cursos, oficinas, palestras, grupos de estudos, etc.), sobre educação para a sexualidade na escola?), 72,2% (n = 13) declararam não ter participado de nenhuma atividade de formação continuada sobre Educação para a Sexualidade na escola após a conclusão do curso superior. Entre as poucas que participaram, 27,8% (n = 5), as ações mencionadas – como palestras pontuais, oficinas promovidas por instituições externas ou participação em disciplinas isoladas durante a pós-graduação – demonstram um caráter fragmentado e desarticulado das iniciativas.

Essa natureza pontual e isolada da formação continuada é particularmente problemática para a Educação para a Sexualidade. Tal temática, por sua complexidade e abrangência, envolvendo dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais e éticas, exige um processo formativo contínuo, reflexivo e aprofundado. Uma formação esporádica e focada na mera transmissão de informações (o que pode ser caracterizado como um “modelo médico” Moreira, Maia e Jacinto (2020), limitado à provisão de dados sem promover a reflexão crítica sobre as concepções docentes ou a integração à prática pedagógica) não permite o desmonte de pré-conceitos, e a desconstrução de preconceitos e a problematização das normas sociais que historicamente moldam a sexualidade.

Conforme discutido por Moreira, Maia e Jacinto (2020), uma formação continuada significativa precisa estar integrada ao cotidiano escolar, o que implica um processo que considere as necessidades reais das professoras em sua prática diária, promova a troca de experiências, estimule a reflexão sobre as próprias concepções e ofereça suporte contínuo para a aplicação em sala de aula. Essa integração vai além da simples disponibilização de conteúdo, buscando construir um espaço de diálogo e apoio mútuo que permita às docentes refletir criticamente sobre os marcadores sociais que atravessam o trabalho educativo, como gênero, raça, sexualidade e classe. A ausência dessa integração limita o potencial emancipador da formação e, como consequência, mantém a professora em uma posição de vulnerabilidade frente à complexidade da temática. Essa vulnerabilidade se manifesta no receio de abordar a sexualidade de forma “inadequada”, no medo de enfrentar resistências da comunidade escolar, na falta de ferramentas para responder a questionamentos dos alunos e pais, e na carência de suporte institucional para lidar com situações desafiadoras, reforçando o silenciamento e a evasão pedagógica.

4.3 Representações docentes sobre sexualidade: entre o valor ético e o medo moral

Quando solicitadas a definir ou comentar suas percepções sobre Educação para a Sexualidade, as docentes demonstraram visões ambíguas. De um lado, algumas professoras compreendem a sexualidade como um campo ético, afetivo e relacional – associando-a à prevenção de violências, ao respeito à diversidade e à formação cidadã. Isso significa que a Educação para a Sexualidade vai além do aspecto biológico, abrangendo a formação de valores, o desenvolvimento de relações saudáveis e respeitadas, e a compreensão das emoções e sentimentos. Essa perspectiva associa a Educação para a Sexualidade à prevenção de violências, ao respeito às diversidades (incluindo as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais) e à formação cidadã dos/das alunos/as, preparando cada um e cada uma para interagir de forma consciente e responsável na sociedade, conforme apresentado por Badalotti e Tondin (2015).

De outro lado, observam-se compreensões próprias pautadas na ideia de “maturidade sexual”, “inocência” infantil e “impropriedade” da temática nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa visão, mais conservadora, tende a postergar a discussão sobre sexualidade para fases posteriores do desenvolvimento, muitas vezes por considerar o tema complexo ou inadequado para crianças pequenas, ou por uma preocupação em “proteger” a suposta inocência infantil.

Esse duplo movimento expressa o que Mattos e Cavalheiro (2020) identificam como um campo de tensões: a sexualidade, ao adentrar a escola, convoca disputas simbólicas entre visões conservadoras (marcadas pelo medo moral e pela censura) e propostas progressistas (centradas no reconhecimento da pluralidade e no direito à informação). O temor de “erotizar a infância” — mencionado explicitamente ou de forma implícita por várias/os docentes — aparece nas respostas como uma preocupação central. Algumas falas evidenciam esse receio de maneira direta, ao afirmarem que “*nem todos têm essa maturidade*” para a temática ou que “*nem tudo deve ser falado*” com crianças pequenas. Outras respostas o expressam de modo mais velado, seja através de silenciamentos “*Não abordo. Não me sinto confortável*”, seja por deslocamentos temáticos, restringindo a abordagem à prevenção de abuso sexual ou sugerindo que tais discussões “*devem acontecer em casa*”. Essas manifestações apresentam como a ideia da infância como espaço de pureza – socialmente construída como um tempo da vida marcado pela inocência e pela assexualidade – funciona como um dispositivo regulador das práticas docentes. Conforme apontam Felipe (2006) e Louro (1997), a crença numa infância “dessexualizada” acaba por interditar a discussão aberta sobre sexualidade nas escolas, sob a justificativa de proteger as crianças. No entanto, essa proteção, muitas vezes, produz efeitos

contrários: invisibiliza as vivências sexuais infantis, silencia dúvidas legítimas das/os estudantes e dificulta a construção de espaços de diálogo e informação segura. Na prática cotidiana, essa lógica impacta o modo como as/os professoras/es reagem a questões espontâneas trazidas pelas crianças, optando, na maioria das vezes, por posturas de esquiva, evasão ou respostas minimizadas, como forma de manter a infância dentro dos limites simbólicos da “inocência” socialmente esperada.

Constantina Xavier Filha (2017) reforça essa leitura ao destacar que a Educação para a Sexualidade continua a ser um campo atravessado por tensões discursivas e normativas, onde os sujeitos docentes, mesmo quando bem-intencionados, oscilam entre a censura e o silêncio. Finco (2012), ao discutir os processos de heterossocialização nas instituições de Educação Infantil, evidencia como a escola atua como um espaço de controle e normalização dos corpos e dos desejos infantis, naturalizando a ausência de debate crítico sobre a sexualidade na infância. Assim, as práticas docentes que evitam ou silenciavam a temática não são apenas fruto de decisões individuais, mas expressão de um modelo de formação inicial que, muitas vezes, falha em articular teoria, prática e compromisso ético com a diversidade.

Além dos silenciamentos e das evasivas observados nas falas das docentes, outras respostas apontam para a vinculação da Educação para a Sexualidade com a prevenção de violências e de riscos à saúde. Nesse sentido, destaca-se a fala da participante 1: *“Orientar e ajudar no combate à violência doméstica, a educação sexual também é importantíssima para prevenir a gravidez na adolescência e as infecções sexualmente transmissíveis”*. Essa afirmação reflete uma compreensão que se alinha com certas contradições apontadas por Felipe (2006). A autora destaca que, ao mesmo tempo em que a sociedade busca criar leis e sistemas de proteção contra a violência sexual e a pornografia infantil, legitimam-se práticas sociais que exibem os corpos infantojuvenis de forma sedutora, especialmente através da mídia. A vinculação com a violência doméstica revela, embora de maneira não sistematizada, uma articulação entre gênero e sexualidade, o que a autora discute ao apontar que a pedofilia não é um ato individual, mas está ligada a relações de poder entre adultos e crianças, e também a relações de gênero que se acirram no contexto familiar, onde os homens podem se sentir no direito de abusar das mulheres e meninas como se fossem sua propriedade. Essa sobreposição de categorias é central na abordagem pós-estruturalista de Felipe (2006), que argumenta que os conceitos de infância, sexualidade e pedofilia estão em constante resignificação e que as tentativas de categorizá-los são insuficientes para dar conta da complexidade dos comportamentos e sentimentos. Tal associação, embora apresente uma

preocupação legítima, também reforça o olhar normativo e disciplinador, que centraliza o debate em torno da prevenção de riscos.

Essa lógica, segundo Felipe (2006), precisa ser problematizada, uma vez que reduz a Educação para a Sexualidade a um instrumento de controle dos corpos e comportamentos, sem abrir espaço para discussões mais amplas sobre direitos, diversidade e igualdade de gênero. Cristiano Eduardo da Rosa, Jane Felipe e Jackson Ronie Sá-Silva (2022) reforçam essa crítica ao evidenciarem que as escolas, ao se limitarem a um discurso preventivo, podem acabar reproduzindo os mesmos scripts de gênero que sustentam as desigualdades e as violências que buscam combater.

Outra manifestação recorrente nas respostas docentes é a compreensão da Educação para a Sexualidade como um espaço voltado prioritariamente à proteção da criança contra abusos e violências. Essa concepção aparece na fala da participante 4: *“É importante tal conversa não para ensinar sobre sexo (quase todos pensam nisso sobre o tema), mas como ficar atento as questões de abusos, desrespeitoso e, sobretudo, privacidade”*. A afirmação, ainda que limitada a um olhar preventivo, traz elementos fundamentais para se pensar os objetivos de uma Educação para a Sexualidade nos anos iniciais, especialmente ao destacar a necessidade de promover o respeito ao corpo e à intimidade das crianças. Essa abordagem reflete o que Mattos e Cavalheiro (2020) identificam como uma das “armadilhas prático-discursivas” presentes na escola: o predomínio de práticas instrutivas, onde as crianças são vistas como sujeitos passivos, que devem ser apenas orientados e protegidos, sem espaço para agência e diálogo. Por outro lado, a literatura também aponta que, mesmo quando restrita à prevenção de abusos, a Educação para a Sexualidade pode abrir caminhos para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, conforme defende Silva (2017), ao afirmar que garantir esse tipo de formação é também uma responsabilidade ética da escola. A autora enfatiza que trabalhar com sexualidade nas séries iniciais significa não apenas prevenir riscos, mas também assegurar o direito da criança ao conhecimento sobre seu próprio corpo, suas emoções e seus limites. Essa perspectiva se alinha com a “abordagem médica-informativa” criticada por Mattos e Cavalheiro (2020), que reduzem a sexualidade a aspectos físicos e normativos. A preocupação em evitar o “ensino sobre sexo” reflete a tensão apontada por Louro (1997), onde a sexualidade é vista como “preocupação” e há uma tendência a restringir o tema.

Nesse sentido, embora a fala da participante 4 ainda se inscreva numa perspectiva tradicional e preventiva, ela sinaliza uma preocupação legítima com a segurança e o bem-estar das crianças, o que pode ser compreendido como um ponto de partida para ampliar o debate e

incorporar dimensões mais afirmativas e emancipadoras no trabalho pedagógico com a sexualidade.

Outro ponto importante é a presença da negação da sexualidade em algumas práticas escolares, que se manifesta por meio de diferentes justificativas e contextos. Continuando a fala da participante 4, ela afirma: “*Principalmente na rede privada (meu campo de atuação) não existe esse debate com a argumentação de que são crianças e que esse assunto não lhes deve ser falado*”. Essa fala mostra uma restrição institucional que se ancora na defesa da “inocência” da infância, uma construção social amplamente debatida por Louro (1997) e Felipe (2006). Tais posicionamentos refletem uma tentativa de silenciar a sexualidade nas escolas, como se o não tratamento da temática garantisse sua inexistência.

Já a afirmativa direta da participante 12 “*Não abordo esse tema*”, demonstra uma prática de negação que opera na lógica de invisibilizar a sexualidade, como se a ausência de sua discussão fosse suficiente para afastá-la da vivência das crianças. Essa postura está em consonância com o que Louro (1997, p. 80) identifica como o discurso de que “*não temos nenhum problema nessa área*”, sugerindo que deixar de tratar a sexualidade impede que ela se manifeste na escola — uma percepção equivocada que desconsidera a presença constante e estrutural da sexualidade na formação de sujeitos.

Por fim, a declaração da participante 10: “*Não acredito ser importante a educação sexual nessa faixa-etária*” demonstra uma compreensão limitada sobre o papel da Educação para a Sexualidade na infância. Como argumenta Silva (2017), essa abordagem não se resume a conteúdos biológicos ou à antecipação de experiências adultas, mas sim ao direito das crianças de compreender seus corpos, desenvolver autonomia e identificar situações de abuso. Ao negar essa importância, reforça-se uma visão adultocêntrica que subestima a capacidade das crianças de refletirem sobre questões que já fazem parte de suas vivências, mesmo que de forma inicial ou indireta (Silva, 2017; Paes, Favorito e Gonçalves, 2018).

Essas diferentes formas de negação, seja pela imposição institucional, pela omissão individual ou pela desvalorização da temática, reforçam o que Mattos e Cavalheiro (2020) chamam de “ofensiva antigênero” e “pânico moral”, onde a escola é pressionada a evitar discussões sobre sexualidade e gênero sob a justificativa de proteção da infância. Contudo, como defendem Badalotti e Tondin (2023), a Educação para a Sexualidade na infância é um direito e uma responsabilidade da escola, pois possibilita o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos frente à diversidade.

4.4 Práticas pedagógicas: entre a espontaneidade e a superficialidade

As práticas pedagógicas relatadas pelas docentes indicam uma abordagem majoritariamente improvisada e circunstancial da sexualidade em sala de aula. Em vez de planejamentos sistemáticos ou projetos estruturados, a temática costuma ser acionada de forma reativa, a partir de episódios vivenciados pelas crianças ou dúvidas espontâneas que surgem no cotidiano escolar. A participante 4 relata: *“Conversas espontâneas sobre o tema, conduzindo o diálogo dentro das curiosidades dos alunos”*. Já a participante 2 menciona: *“Com conversas informais e histórias vividas pelo aluno e a professora”*. As estratégias mais recorrentes incluem conversas, vídeos, leitura de textos e experiências pessoais. A participante 6 aponta: *“Os recursos didáticos são: filmes, o próprio livro didático, palestras”*. A participante 5 responde: *“Leitura de textos e reflexões, conversas sobre experiências do cotidiano, depende da curiosidade dos(as) alunos(as)”*. Apenas uma minoria das participantes indica o uso de projetos com intencionalidade didática, como revela a participante 1 que afirma: *“Gosto de trabalhar com projetos e o dia a dia dos alunos, assim facilita os diálogos com os mesmos”*. Esses dados apresentam que, embora a sexualidade surja como demanda nas interações escolares, ela ainda é tratada de forma pontual e não integrada ao planejamento pedagógico sistemático, o que reforça sua marginalização no currículo e sua dependência da iniciativa individual do/a docente diante de situações emergentes.

Isso expõe um padrão já observado por Badalotti e Tondin (2015), na ausência de formação crítica e de respaldo institucional, o/a docente recorre à espontaneidade como forma de “tocar no assunto” sem se comprometer com ele. Embora essa atitude possa ser vista como tentativa de acolher as demandas dos/as estudantes, ela também limita o alcance pedagógico da temática, reduzindo a Educação para a Sexualidade a ações pontuais e não sistematizadas. Quando a formação acadêmica é limitada ou silenciada em relação à sexualidade e gênero, o que se ativa no cotidiano escolar são saberes outros — oriundos das experiências pessoais, das crenças religiosas, da moral familiar e do senso comum — que moldam as percepções e intervenções das/os professoras/es. Como apontam as autoras,

A formação acadêmica da maioria das profissionais não possibilitou um aprofundamento das questões de gênero com base no respeito à diversidade sexual e na desconstrução de comportamentos sexistas e homofóbicos. Os conteúdos ensinados na escola evidenciam que a sexualidade é tratada especialmente na disciplina de Ciências, fortemente associada ao corpo, às diferenças biológicas entre os sexos e a padrões normalizadores de conduta (...) os conteúdos ensinados remetem e reproduzem determinados domínios do saber e conhecimentos hegemônicos e disciplinares, numa concepção individualizante que alcança a

dimensão inter pessoal, porém, evidencia a necessidade da escola e da educação avançarem na compreensão da dimensão social e histórica que modulam as relações de gênero e as representações sobre sexualidade (Badalotti; Todin, 2015, p. 179).

Nesses contextos, a sexualidade não é tratada como um conteúdo curricular legítimo, com intencionalidade pedagógica, mas como um tema acessório, reativo, que emerge apenas quando a realidade escolar o impõe. Assim, a ausência de formação crítica não só limita o repertório teórico-metodológico das docentes, como também reforça a ideia de que sexualidade não é “assunto de escola”, sendo tratada mais como um risco a ser evitado do que como um direito a ser assegurado. Isso compromete a construção de práticas educativas que poderiam, ao contrário, promover a autonomia, o respeito e a diversidade desde os primeiros anos da escolarização.

Além disso, há a centralidade da abordagem biológica, sobretudo no 5º ano, como menciona a participante 18: *“Acredito que somente as professoras de 5 ano por conta do conteúdo da disciplina de ciências”*. Isso reforça a tendência a tratar a sexualidade apenas como conteúdo “científico”, desvinculado de suas dimensões culturais, afetivas e sociais. Essa postura limita a construção de uma educação crítica, voltada para o enfrentamento das desigualdades e preconceitos.

A pesquisa também mostra que alguns/as docentes demonstram desconforto, insegurança ou mesmo resistência em abordar a temática da sexualidade no cotidiano escolar. Algumas respostas indicam a exclusão da temática sob a justificativa de que não pertence ao currículo ou que não se manifesta nas falas das crianças. A participante 9, por exemplo, afirma: *“Não trabalho com esse tema, pois ainda não vi necessidade”*. Já a participante 4 declara: *“Não, pois esse tema não faz parte do currículo oficial”*. Esses posicionamentos ilustram como a ausência de formação problematizadora, aliada a um contexto de pressões sociais e institucionais, pode silenciar ou inviabilizar abordagens sistematizadas sobre sexualidade na escola. Tal cenário encontra ressonância nas análises de Mattos e Cavalheiro (2020), que identificam a consolidação de uma “ofensiva antigênero” no Brasil, marcada por discursos alarmistas e moralizantes que posicionam a infância como um campo vulnerável e ameaçado pelas discussões sobre gênero e sexualidade. Segundo os autores, essa narrativa forja um imaginário coletivo no qual a escola aparece como um espaço de “doutrinação” e a sexualidade como uma ameaça à pureza infantil, imagem que sustenta o chamado pânico moral e fortalece resistências institucionais e docentes. A evocação da “inocência” da criança, articulada à recusa da temática, reforça o que eles nomeiam como armadilha prático-discursiva da proteção, que paralisa o debate e impede o reconhecimento da

sexualidade como um direito e dimensão constitutiva do sujeito infantil. Como destaca Xavier Filha (2017), essas resistências não são neutras: elas se ancoram em concepções culturais e religiosas que atravessam a formação docente, resultando em práticas educativas desprovidas de problematização crítica. A recusa em abordar o tema, portanto, não apenas evidencia lacunas formativas, como também reproduz uma lógica de exclusão e silenciamento, negando às crianças o direito à informação, à autonomia e ao reconhecimento de sua diversidade. Silva (2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que o desafio da escola não é apenas “falar sobre” sexualidade, mas reconhecer sua centralidade no processo educativo como elemento estruturante das relações, dos corpos e dos saberes. Nas palavras de Xavier Filha (2017):

Importa, sobretudo, refletir, palpitar, questionar, problematizar, discutir, pensar sobre esses e outros assuntos, bem como tencionar discursos e provocar inquietações, algo que ao longo desses últimos vinte e poucos anos têm constituído objeto constante de meus estudos, de práticas de desacomodação na discussão da interface entre sexualidade(s), gênero(s) e educação (Xavier Filha, 2017, p. 18).

Diante dos dados apresentados, torna-se visível que a abordagem da sexualidade na escola ainda é atravessada por silenciamentos, improvisos e resistências que refletem não apenas lacunas formativas, mas também disputas ideológicas e simbólicas mais amplas. Conforme alertam Mattos e Cavalheiro (2020),

A primeira, mais ostensiva, é a narrativa sobre a infância forjada pelos atores da ofensiva antigênero, que remete as crianças à proteção familiar em uma promoção do pânico moral e de sua vulnerabilidade frente aos debates de gênero e de sexualidade nas escolas e na cultura de maneira geral (Mattos e Cavalheiro, 2020, p. 4).

Tal discurso acaba por legitimar o afastamento da temática do espaço escolar, sustentando a ideia de que proteger a infância significa censurar o debate. No entanto, “a escola precisa reaver conceitos e garantir o direito que a criança possui em aprender, pois cada vez mais se torna necessário para o desenvolvimento interpessoal da criança e prevenção contra a prática do abuso sexual” (Silva, 2017, p. 5). A negação da sexualidade como tema pedagógico dificulta a construção de ambientes educativos seguros e afetivos, em que as crianças possam desenvolver consciência crítica sobre seus corpos, relações e identidades. É nesse contexto que Teodoro e Cunha (2014, p. 153) reforçam que a sexualidade humana, enquanto intervenção intencional, permite a criação de novos conceitos e a reestruturação de padrões sociais, mas permanece silenciada na prática pedagógica escolar. Portanto, reconhecer

a sexualidade como dimensão constitutiva do sujeito infantil e como direito educacional inalienável é tarefa urgente das políticas públicas, dos currículos e das práticas docentes.

4.5 Resistências e desafios: o silêncio das instituições e o peso das ideologias

As respostas sobre os obstáculos enfrentados para abordar a sexualidade oferecem um cenário complexo e tensionado. Das entrevistas, 7 docentes apontaram resistências familiares, religiosas e/ou institucionais como principais barreiras para abordar a Educação para a Sexualidade. A dificuldade de lidar com o preconceito presente nas famílias, a insegurança e a falta de formação para abordar a sexualidade infantil, conforme apontado por Paes, Favorito e Gonçalves (2015), acabam gerando nos/nas docentes o receio de represálias, denúncias ou conflitos com a gestão escolar e os responsáveis legais desses/as estudantes. Em escolas com forte presença de comunidades religiosas, esse medo é intensificado por pressões ideológicas que alimentam discursos de censura e desqualificação da temática. A participante 6 ilustra essa realidade ao afirmar: *“Hoje, eu tenho muito receio de abordar esses temas, pois minha escola tem muitos evangélicos e com isso, muitas questões ideológicas aparecem. Temos denúncia de familiares a políticos que nos acusam falando que estamos induzindo e incentivando as crianças a escolherem opções diferentes daquelas que a religião prega”*. Complementando, a participante 7 menciona que *“Temos questões religiosas que são fortes na escola e a própria cultura familiar e da comunidade é um inibidor para o professor falar sobre essa temática”*.

No contexto da pesquisa, observa-se que 72,2% (n = 13) demonstram algum nível de desconforto, insegurança ou resistência em abordar a temática da sexualidade. Essa variação nas percepções é ilustrada por relatos, como o da participante 11 que afirma: *“Não existe trabalho com educação para sexualidade nos anos iniciais na minha escola”* e o da participante 12 que menciona: *“Esse tema não está previsto e nunca surgiu pelos alunos”*. Esses dados encontram ressonância na discussão de Mattos e Cavalheiro (2020) sobre a “ofensiva antigênero” e as resistências encontradas na escola para discutir gênero e sexualidade.

Ainda que algumas respostas indiquem que “não há reações contrárias” explícitas, o silêncio institucional já apresentado na subseção 4.3, e a ausência de políticas pedagógicas claras sobre o tema, também podem ser compreendidos como formas de resistência passiva, ou, como Louro (1997, p. 70) já apontava, como estratégias de “negar o problema para evitar o conflito”.

4.6 A presença da sexualidade nas falas e vivências das crianças

Um dado de destaque foi o reconhecimento, por parte das entrevistadas, de que a sexualidade aparece cotidianamente nas falas, comportamentos e interações das crianças. Comentários, brincadeiras, dúvidas e expressões de afeto ou identidade de gênero demonstram que os/as estudantes vivem e performam a sexualidade, mesmo que de maneira distinta da lógica adulta. Essa percepção é demonstrada nas respostas das professoras. A participante 7, por exemplo, relatou: *“Alguns estudantes do sexo masculino gostam de falar que são meninas e brincam que estão de cropet, passam batom das colegas, dentre outras coisas. Eu lido com essas questões de forma tranquila, pois para meus alunos isso é normal e não causam prejuízos a eles. Além disso, a turma não manifesta preconceitos ou faz qualquer ação que possa constranger meus alunos que ‘brincam dessa maneira’”*. Esse tipo de manifestação mostra uma dimensão lúdica e exploratória da sexualidade infantil, como apontado por Finco (2006), que defende o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos também no que tange à sua sexualidade.

Outras docentes relataram situações que envolvem dúvidas e curiosidades sobre o tema. A participante 11 compartilhou que *“Uma criança já me perguntou o que é relação sexual. Fiquei desconcertada para responder. Mas respondi que era algo de adultos, como os adultos namoram”*, demonstrando o desconforto e a falta de informação docente frente a esse tipo de pergunta. Já a participante 5 relatou experiências com crianças em processo de descoberta de identidade de gênero: *“Já trabalhei em turmas ou em direção de escola que tinham alunos meninos e meninas que viviam a descoberta da transsexualidade (sic) e que passaram por situações de preconceito e intolerância.”*. Dessa forma, podemos argumentar que a sexualidade está presente no cotidiano escolar e que as crianças constroem compreensões sobre esse campo por meio de suas vivências e interações. Cabe à escola, portanto, reconhecer essas expressões e promover um espaço seguro e acolhedor para que o tema possa ser abordado com responsabilidade e respeito, conforme defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que indicam a sexualidade como tema transversal a ser trabalhado em todos os níveis da educação básica.

Essas constatações desafiam a ideia da “infância dessexualizada” e confirma o argumento de Louro (1997, p. 81) “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’.”, silenciar a sexualidade não a exclui do cotidiano escolar, apenas a torna invisível e

desprotegida. O termo *invisível* refere-se ao apagamento das manifestações da sexualidade infantil, elas continuam existindo, mas não são reconhecidas ou nomeadas pelos adultos, o que impede que sejam compreendidas em sua complexidade. Já o termo *desprotegida* diz respeito à ausência de espaços seguros para que as crianças possam elaborar suas dúvidas e vivências: quando a escola não acolhe ou não discute o tema, acaba por deixá-las vulneráveis a informações equivocadas, preconceitos e até situações de violência ou exclusão. Para Louro (1997), ao negar a sexualidade infantil, a escola não a elimina, mas a empurra para zonas de silêncio, onde deixa de ser orientada, cuidada e respeitada.

Como alertam Silva (2017) e Paes, Favorito e Gonçalves (2018), ignorar as manifestações da sexualidade infantil é negligenciar oportunidades de formação crítica, proteção contra abusos e promoção do respeito à diversidade. A escola, ao abordar a sexualidade de forma crítica e respeitosa, cria um ambiente propício para que as crianças desenvolvam autonomia e conhecimento sobre seus próprios corpos e limites, elementos cruciais para a identificação e denúncia de abusos. Quando a instituição escolar se torna um espaço de diálogo sobre as manifestações da sexualidade e oferece informações adequadas à faixa etária, ela fortalece a capacidade das crianças de discernir o que é ou não aceitável, conforme indicado pela importância de se trabalhar o “conhecimento e respeito do próprio corpo”. Essa abordagem pode ser vista como uma medida preventiva e de autoconhecimento, uma vez que a compreensão de conceitos como a “pedofilização” Felipe (2006) – a erotização dos corpos infantis que normaliza o assédio e abre caminho para a violência sexual – pode equipar a criança e a comunidade escolar para identificar e combater essas práticas. A existência de mecanismos de proteção e denúncia, como o “disque denúncia” e programas de enfrentamento à violência sexual infantil, como o Programa Sentinela⁸, reforça a importância de a escola ser um elo nessa rede de proteção, capacitando as crianças a acessarem esses recursos.

A presença dessas manifestações reforça a urgência de uma abordagem que compreenda a criança como sujeito de direitos, capaz de refletir, questionar e se posicionar diante das normas sociais. Essa perspectiva se alinha ao que Salgado e Souza (2018) destacam sobre a infância, que não deve ser vista de forma homogênea e passiva, mas sim considerando seu “aspecto ativo e diverso”. O discurso da “ofensiva antigênero”, anteriormente apresentado, busca apresentar crianças como “sujeitos passivos, indefesos e submetidos”, mas

⁸ Iniciativa de enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, com foco na prevenção, atendimento e capacitação da rede de proteção. Ele atua em conjunto com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, articulando diversas políticas públicas.

os autores demonstram que estudantes não se colocam em posição passiva e submetida nos processos de ensino e aprendizagem. Adicionalmente, a noção de “proteção” à infância, quando assume formas controladoras e paternalistas, pode cercear a autonomia da criança. Nesse sentido, o estudo de Rosa, Felipe, Sá-Silva (2006), ao abordar os “scripts de gênero”, sugerem que, embora existam roteiros sociais que tentam conduzir as ações, há sempre a possibilidade de “rompimentos, negociações e subversões” por parte dos indivíduos, incluindo as crianças. Isso demonstra a capacidade da criança de desafiar as normas pressupostas e colocá-las em discussão, confirmando-a como um sujeito ativo em sua própria constituição e em suas interações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar o tema da Educação para a Sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública e privada de Juiz de Fora, Minas Gerais, a partir da valiosa perspectiva de 18 docentes que atuam diretamente nesse nível de ensino. Os dados, obtidos por meio de formulário de pesquisa pelo Google Forms, apresentaram um cenário de

múltiplos desafios, mas também apontam para um notável potencial para o desenvolvimento de uma prática educativa mais consciente, abrangente e inclusiva.

Um dos achados mais impactantes da pesquisa reside na constatação de uma lacuna substancial na formação docente inicial para abordar a sexualidade em sala de aula, com 77,8% (n = 14) das participantes declarando não ter recebido conhecimento efetivo na temática. Tal dado ressoa com a observação de Louro (1997), que já apontava a marginalização da sexualidade nas instituições de ensino, frequentemente tratada como um “problema” e não como um campo formativo intrínseco à construção de identidades e à compreensão das diferenças. Essa invisibilização inicial perpetua uma prática pedagógica evasiva, marcada pelo receio e pelo silêncio institucional. Além disso, a formação continuada, acessada por apenas 27,8% (n = 5) das participantes, mostrou-se predominantemente fragmentada e desarticulada, com palestras pontuais e oficinas que, embora válidas, não promovem a reflexão crítica aprofundada necessária para o desmonte de pré-conceitos e a problematização de normas sociais historicamente enraizadas, conforme discutido por Moreira, Maia e Jacinto (2020).

As representações docentes sobre a sexualidade mostraram uma ambivalência notável. Por um lado, as professoras reconhecem a importância ética, emocional e social da Educação para a Sexualidade, associando-a à prevenção de violências e ao respeito às diversidades, incluindo identidades de gênero e orientações sexuais. Contudo, essa perspectiva coexiste com uma compreensão mais conservadora, pautada na ideia de “maturidade sexual”, “inocência” infantil e na suposta “impropriedade” da temática para crianças pequenas. O “medo de erotizar a infância”, seja explícito ou implícito, emerge como uma preocupação central nas respostas, frequentemente restringindo a abordagem à prevenção de abuso sexual e reforçando um olhar normativo e disciplinador, como apontado por Mattos e Cavalheiro (2020), Felipe (2006) e Louro (1997). As falas das participantes 7, 8 e 14 explicitam a carência de formação específica, demonstrando que, diante da temática, muitas recorrem a sentidos aprendidos em suas trajetórias pessoais e profissionais, sem o suporte teórico-metodológico necessário para problematizar tais concepções.

Em termos de práticas pedagógicas, a pesquisa demonstrou uma abordagem majoritariamente improvisada e circunstancial da sexualidade em sala de aula. Em vez de planejamentos sistemáticos, o tema é frequentemente acionado de forma reativa, a partir de episódios ou dúvidas espontâneas das crianças. Embora estratégias como conversas informais, vídeos e leituras sejam utilizadas, a baixa incidência de projetos com intencionalidade didática reforça a marginalização da temática no currículo e sua dependência da iniciativa individual

do docente diante de situações emergentes. Essa espontaneidade, que pode ser vista como uma tentativa de acolher as demandas dos estudantes, também limita o alcance pedagógico da Educação para a Sexualidade, reduzindo-a a ações pontuais, conforme já observado por Badalotti e Tondin (2015).

Os desafios enfrentados pelas docentes são complexos, com sete participantes apontando resistências familiares, religiosas e/ou institucionais como as principais barreiras. O medo de represálias, de denúncias ou de conflitos com a gestão escolar e os pais é recorrente, intensificado por pressões ideológicas que alimentam discursos de censura e desqualificação, como ilustrado pelas participantes 6 e 7. A “ofensiva antigênero” e o “pânico moral” (Mattos e Cavalheiro, 2020) corroboram a complexidade do cenário, frequentemente levando ao silêncio institucional como estratégia para “negar o problema para evitar o conflito”, como expressa Louro (1997, p. 70).

Contudo, um dado de grande destaque na pesquisa foi o reconhecimento, por parte das próprias entrevistadas, de que a sexualidade está intrinsecamente presente no cotidiano das crianças, manifestando-se em suas falas, comportamentos, brincadeiras e interações. Exemplos como a criança que se identifica como menino “brincando” de usar “*cropped*”, as dúvidas sobre “relação sexual”, ou as vivências de descoberta da identidade de gênero por parte de algumas crianças, demonstram que elas são sujeitos ativos de sua sexualidade. Silenciar essa presença não a exclui do cotidiano escolar, mas a torna invisível e desprotegida, expondo as crianças a informações equivocadas, preconceitos e, inclusive, a situações de violência ou exclusão. Negligenciar as manifestações da sexualidade infantil é perder oportunidades valiosas de formação crítica, proteção contra abusos e promoção do respeito à diversidade (Silva, 2017; Paes, Favorito e Gonçalves, 2018).

Os achados deste estudo sublinham a urgência de uma reformulação na formação docente no Brasil, que integre a Educação para a Sexualidade de forma transversal e aprofundada, abarcando as dimensões sociais, culturais, éticas e de gênero, para além dos aspectos puramente biomédicos. É imperativo que políticas públicas e o suporte institucional sejam fortalecidos para que os/as docentes se sintam menos inseguros/as em suas práticas pedagógicas. A escola, ao abordar a sexualidade de forma crítica e respeitosa, tem o potencial de se tornar um espaço de empoderamento e proteção, equipando as crianças com conhecimento sobre seus corpos, limites e direitos, elementos cruciais para a identificação e denúncia de abusos e a compreensão de conceitos como a “pedofilização”. A capacidade da criança de desafiar normas sociais (Felipe, 2006) sugere que uma abordagem educativa que reconheça essa agência pode promover sujeitos mais críticos e engajados.

Uma limitação inerente a este estudo reside no tamanho da amostra (18 participantes), que, embora tenha permitido uma análise qualitativa rica das percepções docentes em Juiz de Fora, não autoriza generalizações para outras realidades educacionais. Além disso, a metodologia de produção de dados por formulário on-line, apesar de eficiente, pode ter limitado a profundidade das narrativas em comparação com abordagens como entrevistas presenciais. Para futuras pesquisas, sugere-se a ampliação da amostra, a utilização de metodologias que permitam uma maior profundidade na produção de dados qualitativos (como entrevistas semiestruturadas ou grupos focais), a investigação da efetividade de programas de formação continuada específicos e a exploração da perspectiva das próprias crianças sobre a sexualidade, utilizando abordagens metodológicas adequadas à faixa etária.

Em síntese, este trabalho não apenas reitera a necessidade premente de desconstruir a invisibilidade da sexualidade no contexto educacional, mas também reitera a vitalidade do papel da escola como um *locus* fundamental para a formação integral e emancipadora das crianças, capacitando-as a navegar e a se posicionar criticamente diante da complexidade de suas identidades e das relações que as constituem em uma sociedade plural e em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ABIA (Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids) *et al.* **Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de Estado, legislação, mobilização social.** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/E-book-SOGI-21102021.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2025.

ASSIS, C. F; MONTEIRO, R. Metodologias qualitativas e quadros de referência para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Revista JurES**, Vila Velha, v. 16, n. 29, p. 1-28, jun. 2023. Disponível em:

<https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/juresvitoria/article/view/1993>. Acesso em 06 ago. 2025

BADALOTTI, R. M; TONDIN, C. F. Representações de profissionais da educação sobre sexualidade e gênero. **Revista Iberoamericana de Educação**, Madri, v. 69, n. 2, p. 167-182, out. 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/144>. Acesso em 05 ago. 2025

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 10.2: Orientação Sexual. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 27 jul. 2025.

DAQUINO, E. S. M; TORTATO, C. de S. B. Educação e mulheres: por que o curso de pedagogia é composto em sua maioria por mulheres? **Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM)**, Paracatu, v. 47, n. abr./jun., p. 234-252, 2024. Disponível em:

https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4804. Acesso em: 26 jul. 2025.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 201-223, jun. 2006. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/zZSN3sYGnVJH6rB6Wwws5Qd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2025

FERRARI, A; CASTRO, R. P. de. “**Nossa! eu nunca tinha parado pra pensar nisso!**” – gênero, sexualidades e formação docente. **Interfaces da Educação**, 3, n. 7, p. 69–83, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/573>. Acesso em: 26 jul. 2025.

FERRARI, A; CASTRO, R. P. de. “**Quem está preparado pra isso?**” ... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 295–317, 2013. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4020>. Acesso em: 27 jul. 2025.

FERRARI, A; CASTRO, R. P. de; OLIVEIRA, D. A. de. A universidade, a formação e a pesquisa: problematizando gênero e sexualidade na constituição do sujeito docente. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 2, p. 163-189, 17 jul. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/54404>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SILVA, A. de J. F; CASTRO, R. P. de. Formação nas relações de gênero e sexualidades em cursos de Pedagogia: dialogando com perspectivas foucaultianas. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 70–95, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14751>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVA, A. de J. F.; SILVA, C. C. L.; CASTRO, R. P. de. Constituindo subjetividades no ensino superior: processos formativos, gêneros e sexualidades. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 9, n. Especial, p. 205–230, 2024. DOI: 10.14295/de.v9iEspecial.12648. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12648>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FINCO, D. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância. **Revista Gênero**, Vol. 12, n. 2, p. -, 2012. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/cedoc/revistas/0/volumes-eletronicos/0/5160>. Acesso em: 26 jul. 2025.

LOURINHO, L. A.; BRILHANTE, A. V. M.; DA SILVA, R. M.; JORGE, M. S. B.; CATRIB, A. M. F. Educação sexual em discurso: percepções de professores e alunos. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 225-233, abr./jun. 2017.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 57-87.

LOURO, G. L. Práticas educativas feministas: proposições e limites. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 110-141.

MATTOS, A. R.; CAVALHEIRO, R. Da proteção à instrução: mobilizações prático-discursivas em torno da infância nos debates sobre gênero e sexualidade na educação. **Infância e Filosofia**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343932663_da_protecao_a_instrucao_mobilizacoes_pratico-discursivas_em_torno_da_infancia_nos_debates_sobre_genero_e_sexualidade_na_educacao. Acesso em: 17 jan. 2025

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças**. 3. ed. São Paulo: Grupo Autêntica, 2012.

MOREIRA, M.; MAIA, A.; JACINTO, H. Educação Sexual nas escolas: concepções e práticas de professores. **Revista Psicologia e Educação On-Line**, Covilhã, v. 3, nº 1, p. 47-54, 2020. Disponível em: <https://psicologiaeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2020N1/V3N1%20-%205.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025

PAES, D. C.; FAVORITO, A. P.; GONÇALVES, R. C. Educação Sexual nas séries iniciais do Ensino Fundamental: O que educadoras da rede municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer? **Multi-Science Journal**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 69–78, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/multiscience/article/view/122>. Acesso em: 16 jan. 2025.

PEREIRA, A. P. B.; ARAUJO, D. V. de; BELLO, A. W. **A sexualidade na concepção dos pedagogos na educação básica**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário UNIVAG, Várzea Grande, MT, 2018. Disponível em: <https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/ped/article/view/352>. Acesso em: 16 jul. 2025.

POLITIZE! **Educação sexual: o que é e como funciona em outros países?** 28 set. 2022. Disponível em:

<https://www.politize.com.br/educacao-sexual-o-que-e-e-como-funciona-em-outros-paises/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ROSA, C. E. da; FELIPE, J; SÁ-SILVA, J. R. Pedofilização e scripts de gênero: o que pode a produção teórica de um grupo de pesquisa? **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 64–82, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14319>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SALGADO, R. G; SOUZA, L. L. de. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. *Infância e Filosofia*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 241–258, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/30540>. Acesso em: 04 jul. 2025

SARAT, M; CAMPOS, M. I. Gênero, sexualidade e infância: (Con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 12, p. 45–56, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2951>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SILVA, I. C. F. **Sexualidade nos anos iniciais: um direito da criança e uma responsabilidade também das escolas**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2017.

TEODORO, J. O. da S.; CUNHA, M. M. A importância da orientação sexual na educação: uma análise das relações pedagógicas. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 5, n. 2, p. 153-161, jun./jul. 2014.

XAVIER FILHA, C. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 16–39, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7865>. Acesso em: 09 jul. 2025.

XAVIER FILHA, C. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 14–21, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6375>. Acesso em: 26 jun. 2025.

APÊNDICE A - Formulário de pesquisa

Percepções e práticas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre educação para a sexualidade

Este formulário faz parte da pesquisa acadêmica intitulada "**Percepções e práticas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre educação para a sexualidade**", de autoria do estudante Douglas Mateus Carvalho Aprígio, sob a orientação do Prof. Dr. Roney Polato de Castro. A pesquisa é desenvolvida como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).

Assim, gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "**Percepções e práticas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre educação para a sexualidade**". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é desenvolvida como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Nesta pesquisa pretendemos analisar as percepções e práticas de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em relação à educação para a sexualidade, buscando identificar desafios e abordagens do trabalho pedagógico nesse campo.

Caso você concorde em participar, realizaremos as seguintes atividades: iremos disponibilizar o formulário da pesquisa (via redes sociais, e-mail ou WhatsApp) para que você possa preencher as questões, cujas respostas serão posteriormente analisadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.. Esta pesquisa tem alguns riscos mínimos, que são: possibilidade de identificação dos/das participantes da pesquisa; cansaço ao preencher o formulário; tomar tempo ao responder o formulário; interferência na rotina da vida cotidiana; desconforto ao responder alguma questão; acesso ao IP utilizado no momento das respostas; vazamento de formulários pela internet. Mas, para diminuir esses riscos a proposta é operar com desidentificação, utilizando nomes fictícios para os/as participantes e omitindo o nome de instituições e de outros sujeitos porventura citados nas respostas. Além disso, você tem liberdade para não responder questões constrangedoras. O preenchimento do formulário poderá ser interrompido a qualquer momento e o envio das respostas não será realizado, caso você se arrependa de ter aceitado participar. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as informações não fornecidas pelo(a) participante (por exemplo, IP) não serão acessadas. A pesquisa pode ajudar como a lembrança de experiências e vivências que sejam prazerosas para você, propiciando reflexões que contribuirão para sua (auto)formação e para a sua prática docente. A partir das respostas, também poderão ser compartilhadas experiências exitosas (em sua perspectiva) ao longo de sua atuação enquanto docente. Outro benefício é a contribuição para ampliar o conhecimento sobre as experiências docentes acerca da educação para a sexualidade, possibilitando o debate de uma questão sensível para a educação.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem penalidades ou impacto no seu atendimento. A pesquisa garantirá seu anonimato, não divulgando seu nome ou qualquer dado identificável sem sua permissão. Os resultados estarão disponíveis após a conclusão do estudo.

Este termo de consentimento será disponibilizado em duas vias originais: uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados serão armazenados por cinco anos e, após esse período, terão sua destinação final avaliada conforme a legislação vigente. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, seguindo os padrões profissionais e a Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, com uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Na próxima seção, caso concorde em participar da pesquisa, solicitamos que ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa. Se você não quiser participar, basta fechar essa página.

Nome do Pesquisador Responsável: DOUGLAS MATEUS CARVALHO APRÍGIO
 Campus Universitário da UFJF - Juiz de Fora
 Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de educação
 CEP: 36036-900
 Fone: (32) 99146-9081
 E-mail: douglas.carvalho@estudante.ufjf.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. A participação neste estudo envolve a concordância com o Termo de Consentimento * Livre e Esclarecido disponibilizado na seção anterior. Sendo assim, **declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler as informações e esclarecer as minhas dúvidas.**

Marque todas que se aplicam.

Concordo em participar da pesquisa.

PARTE 1 - DADOS GERAIS SOBRE FORMAÇÃO E IDENTIDADE

3. 1 – Marque a opção ou as opções que correspondem à sua formação para atuar nos anos * iniciais do ensino fundamental:

Marcar apenas uma oval.

- Magistério (Ensino Médio Profissionalizante)
- Curso Superior – Pedagogia presencial
- Curso Superior – Pedagogia à distância
- Curso Superior – Normal Superior presencial
- Curso Superior – Normal Superior à distância
-

Curso Superior – outro curso superior

4. 2 – Caso tenha marcado a opção “outro” na questão 1, indique em que curso superior você se graduou para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental:

5. 3 – Caso tenha formação em nível superior, em que tipo de instituição você se formou?

*

Marcar apenas uma oval.

- Pública Estadual
- Pública Federal
- Privada

6. 4 – Há quanto tempo atua como docente nos anos iniciais do ensino fundamental? *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 1
- ano de 1 a 3
- anos de 3 a 5
- anos de 5 a 7
- anos de 7 a
- 10 anos mais
- de 10 anos

7. 5 – Marque a opção que corresponde à sua identificação quanto ao gênero: *

Marcar apenas uma oval.

- Mulher cisgênera
-
-
-

- Homem cisgênero
- Mulher transgênera
- Homem transgênero
- Travesti
- Pessoa de gênero não-binário
- Outra

8. 6 – Caso tenha marcado a opção “outra” na questão 5, indique sua identificação de gênero atual:

9. 7 – Marque a opção que corresponde à sua identificação quanto à * sexualidade (orientação sexual):

Marcar apenas uma oval.

- Bissexual
- Homossexual (gay/lésbica)
- Pansexual
- Heterossexual
- Assexual
- Outra

10. 8 – Caso tenha marcado a opção “outra” na questão 7, indique sua identificação sexual atual:

11. 9 – Marque a opção que corresponde à sua identificação religiosa atual: *

Marcar apenas uma oval.

- Católica
- Protestante/Evangélica
- Espírita
- Budista
- Candoblecista
- Umbandista
- Agnóstica
- Ateia
- Outra

12. 10 – Caso tenha marcado a opção “outra” na questão 9, indique sua identificação religiosa atual:

13. 11 – Em que nível você se considera uma pessoa religiosa: *

Marcar apenas uma oval.

- Não sou uma pessoa religiosa
- Sou uma pessoa pouco religiosa
- Sou uma pessoa moderadamente religiosa
- Sou uma pessoa muito religiosa
- Não sei

PARTE 2 - EXPERIÊNCIAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS

14. 12 – Qual é a natureza administrativa da instituição de ensino em que você atua atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Rede municipal
- Rede estadual
- Rede federal
- Instituição particular
- Instituição conveniada
- Outra

15. 13 – Caso tenha selecionado a opção "Outra" na questão anterior, por favor, especifique a natureza administrativa da instituição:

16. 14 – Apresente sua percepção/conhecimento sobre educação para a sexualidade. *

17. 15 – Fale sobre sua formação inicial (no ensino superior) para abordar questões relativas a educação para a sexualidade na escola. *

-
18. 16 – Você já participou de atividades de formação continuada, após ter concluído o * curso superior (cursos, oficinas, palestras, grupos de estudos, etc.), sobre educação para a sexualidade na escola?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

19. 17 – Se tiver respondido “Sim” à questão 16, fale sobre essas atividades e os motivos que levaram você a participar delas.

20. 18 – Como docente nos anos iniciais do ensino fundamental, você aborda, em sua sala * de aula, questões relacionadas à educação para a sexualidade? Justifique sua resposta.

21. 19 – Você conhece colegas na(s) escola(s) onde você atua como docente nos anos * iniciais do ensino fundamental que abordam questões relacionadas à educação para a sexualidade? Comente.

22. 20 – Caso tenha respondido positivamente à questão 18, fale sobre as estratégias didáticas por você utilizadas para tratar das questões de educação para a sexualidade em sala de aula.

23. 21 – Caso tenha respondido positivamente à questão 18, cite quais recursos didáticos você costuma utilizar para tratar das questões de educação para a sexualidade em sala de aula.
