



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR, EMBRIOLOGIA E GENÉTICA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Rafael Gustavo de Sousa

Educação Sexual e Formação Docente na Rede Municipal de Florianópolis:
Entre o Silêncio Institucional e as Práticas de Resistência

Florianópolis

2025

Rafael Gustavo de Sousa

Educação sexual e formação docente na rede municipal de Florianópolis: Entre o silêncio institucional e as práticas de resistência

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Gonzalo Jaime Cofre Cofre, Dr.

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Sousa, Rafael Gustavo de
Educação sexual e formação docente na rede municipal de
Florianópolis: Entre o silêncio institucional e as práticas
de resistência / Rafael Gustavo de Sousa ; orientadora,
Gonzalo Jaime Cofre Cofre, 2025.
96 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
Biológicas, Graduação em Ciências Biológicas, Florianópolis,
2025.

Inclui referências.

1. Ciências Biológicas. 2. Educação Sexual. 3. Formação
Docente. 4. Currículo. 5. BNCC. I. Cofre, Gonzalo Jaime
Cofre. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Ciências Biológicas. III. Título.

Rafael Gustavo de Sousa

Educação sexual e formação docente na rede municipal de Florianópolis: Entre o silêncio institucional e as práticas de resistência

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de “Licenciatura” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Biológicas.

Local Florianópolis, 24 de novembro de 2025



Prof(a). Dr(a). Daniela Cristina de Toni
Coordenadora do Curso

Banca examinadora



Prof(a). Dr(a). Gonzalo Jaime Cofre Cofre
Orientador



Prof(a). Dr(a). Kalina Springer
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof(a). Dr(a). Marcelo Gules Borges
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2025

AGRADECIMENTOS

O processo de formação acadêmica nunca é individual. Apesar de que apenas meu nome estará presente no Diploma durante a colação de grau, diversas pessoas que passaram em minha vida durante estes cinco anos de graduação foram de suma importância para que o objetivo final, fosse então, atingido.

Agradeço ao meu pai Gustavo e minha mãe Aline, por terem me inspirado e incentivado ao longo de todo o meu desenvolvimento pessoal, a sempre seguir o que o meu coração dizia, e nunca pelo o que a sociedade julgava moralmente e financeiramente superior. Agradeço a vocês pelas brigas, pelos conselhos e acima de tudo pelo carinho e amor depositado sobre mim. Minha forma de ver o mundo e de me relacionar com as pessoas que passam pela a minha vida está diretamente relacionada a maneira com que vocês dois me educaram, facilmente falaria horas de vocês aqui, amo vocês mais que tudo nessa vida. Agradeço também ao meu irmão Miguel, que mesmo tão pequeno (em idade) até o presente momento de desenvolvimento deste trabalho, foi de suma importância para o meu amadurecimento como responsável a outra pessoa. É uma honra te ver crescer e participar da sua vida como irmão, te amo maninho! Te amo vó Maria, te amo vô Dada, te amo tia Mari, te amo Luiz, enfim, família, a base de tudo.

Não posso continuar os agradecimentos sem mencionar meu querido orientador Jaime, pessoa fundamental para a inspiração da criação deste trabalho tão bonito que desenvolvemos ao longo desses anos. Desde a disciplina de Desenvolvimento Humano, com a maneira que eu considero genial e importante de se levar uma disciplina, olhando para temáticas sociais e humanas relacionadas à temática, maneira essa que com certeza inspira, e deixa marcado na vida de seus alunos, obrigado pela orientação professor!

A vida sem amigos é de fato muito sem graça (EU MESMO, 2025). Meu muito obrigado aos três parceiros que muito me ajudaram de maneira indireta a seguir minha trajetória, Don, Dudu e Zuzu, obrigado pelas risadas de doer a barriga, pelas conversas sobre a vida, pelas noites de Centro Leste e Life Club e acima de tudo, da parceria de sempre e o apoio incondicional. Menção honrosa a dona Eliete e seu Airton pelo abrigo ao longo destes anos. Amigos de longa data, Tales, Scalon,

Weber, Ailton, Gil, Guilherme Gaia, Cadu, Túlio, Biel, Isaque, JP, Mayer, Papely, Lufe, Thiagão, Toni, Amigos da faculdade, que se tornaram amigos da vida, Davi, Mafe, Ki, Raquel Maju, Mapa, Sil, Júlia Geroletti, Johanna, Mari Ugo, Mari Cherem, Monique, Cami, Brenda, Vanessas, Kathleen, Dora, Sofi, Eric. Cada um de vocês possui um papel fundamental para que eu nunca desistisse de continuar.

Agradeço a Universidade Federal de Santa Catarina e em especial ao Colégio de Aplicação por me formar um cidadão crítico e amante da Educação emancipatória, se tratando de duas instituições que pertencem ao mesmo espaço físico, é inegável que ao longo destes 16 anos, o apego emocional que desenvolvi por este espaço é imensurável, minha gratidão é gigantesca e espero um dia voltar como profissional, quem sabe.

Todo professor teve a sua primeira turma, sua primeira escola. Realizar meu estágio onde me formei como aluno foi uma das minhas maiores satisfações acadêmicas, se não foi a maior, o carinho que desenvolvi pelas turmas do fundamental, sexto ano A, sétimo ano A e do médio primeiro ano C é inacreditável. Obrigado pela confiança, por me chamarem de prof. e reforçarem que meu lugar é dentro de sala de aula. Impossível não mencionar os professores que passaram pela minha vida devido a todo o contexto que estou inserido, obrigado professor Maurílio, pelas orientações durante o estágio, sobre a prática docente e verdadeiro significado do ser professor, sem dúvidas se trata de alguém que ficará pra sempre marcado em minha história, professores Ivan e Marcos Vinícius por me inspirarem a seguir o caminho das Ciências, e aos que ficaram na memória, Fernanda, Fernando, Gláucia, Fabíola, Lara, Marcelo, Marina, Teresa, Reginaldo, Sílvia, Josiane... de fato, todo grande profissional passou por uma série de professores, se depender deles, um grande professor me tornarei.

Por último e não menos importante, gostaria de agradecer a primeira arte, a música, sem minhas trilhas sonoras que tanto variaram ao longo de minha trajetória a vida seria muito mais sem graça, sem cor. Obrigado Arlindo Cruz, Djavan, Péricles, Grupo ExaltaSamba, Fundo de Quintal, obrigado a música popular brasileira por tanto me inspirar .

*Mas iremos achar o tom, um acorde com lindo som, e fazer com que fique bom
outra vez, o nosso cantar e a gente vai ser feliz, olha nós outra vez no ar, o show
tem que continuar... (Arlindo Cruz, Luiz Carlos da Vila e Sombrinha, 1988).*

“A educação emancipadora não é aquela que transmite verdades, mas a que provoca a consciência crítica, permitindo ao sujeito compreender-se como parte do mundo e capaz de transformá-lo.”(GADOTTI, 2003, p. 47)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso investiga a forma como a Educação Sexual é tratada por professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, discutindo os desafios e possibilidades de sua inserção efetiva no currículo escolar. Fundamentado em autores como Figueiró, Louro, Freire e Nóvoa, o estudo parte do entendimento de que a sexualidade é uma dimensão constitutiva da experiência humana e, portanto, deve ser abordada de forma crítica, ética e emancipatória. A pesquisa também considera o impacto das políticas públicas — especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — que, ao longo das últimas décadas, moldaram (e por vezes limitam) o espaço da temática nos documentos educacionais. Metodologicamente, a investigação combina abordagens quantitativas e qualitativas, utilizando um questionário on-line (Google Forms) aplicado a docentes de diversas áreas. A análise das respostas, inspirada na metodologia de Minayo (2011), buscou compreender tanto os dados objetivos quanto os sentidos subjetivos expressos nas narrativas dos professores. Os resultados revelam lacunas formativas significativas: 63% dos profissionais nunca receberam formação específica sobre sexualidade, e a maioria reconhece dificuldades em abordar o tema em sala de aula. A ausência de políticas institucionais consolidadas, a precarização do trabalho docente e a influência de crenças religiosas e culturais são apontadas como fatores que contribuem para o silêncio institucional sobre a temática. Apesar dessas limitações, observa-se que muitos professores desenvolvem práticas de resistência ao tratar do tema com sensibilidade, diálogo e compromisso ético, mesmo sem respaldo formal. Essa atuação reafirma o papel do educador como agente político e transformador, cuja prática cotidiana pode promover espaços de escuta, acolhimento e respeito à diversidade. Conclui-se que a efetivação da Educação Sexual como prática pedagógica requer formação continuada, apoio institucional e reconhecimento curricular, além da integração entre educação e saúde numa perspectiva intersetorial e de direitos humanos. O trabalho evidencia que discutir sexualidade na escola é um ato de emancipação, resistência e construção de cidadania.

Palavras-chave: Educação Sexual; Formação Docente; Currículo; Sexualidade; BNCC.

ABSTRACT

This undergraduate thesis investigates how Sex Education is addressed by teachers in the Municipal Education Network of Florianópolis, discussing the challenges and possibilities of its effective inclusion in the school curriculum. Grounded in authors such as Figueiró, Louro, Freire, and Nóvoa, the study is based on the understanding that sexuality is a constitutive dimension of human experience and, therefore, must be approached critically, ethically, and emancipatorily. The research also considers the influence of public policies—especially the National Curriculum Parameters (PCN) and the National Common Curricular Base (BNCC)—which, over the past decades, have shaped (and sometimes limited) the presence of this theme in educational documents. Methodologically, the study combines quantitative and qualitative approaches, using an online questionnaire (Google Forms) applied to teachers from different areas. The analysis of the responses, inspired by Minayo's (2011) qualitative framework, sought to understand both objective data and the subjective meanings expressed in teachers' narratives. The results reveal significant training gaps: 63% of professionals reported never having received specific training on sexuality, and most acknowledge difficulties in addressing the topic in the classroom. The absence of consolidated institutional policies, the precarization of teaching work, and the influence of religious and cultural beliefs are highlighted as factors contributing to the institutional silence surrounding the theme. Despite these limitations, many teachers demonstrate practices of resistance by addressing the subject with sensitivity, dialogue, and ethical commitment, even without formal support. Such practices reaffirm the role of educators as political and transformative agents whose daily actions can foster spaces of listening, inclusion, and respect for diversity. The study concludes that the implementation of Sex Education as a pedagogical practice requires continuous teacher training, institutional support, and curricular recognition, as well as integration between education and health through an intersectoral and human rights-based perspective. Discussing sexuality in schools, therefore, constitutes an act of emancipation, resistance, and citizenship building.

Keywords: Sex Education; Teacher Training; Curriculum; Sexuality; BNCC.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: BISCOITO SEXUAL: SEPARAÇÃO DOS TERMOS REFERENTES A SEXUALIDADE/AFETIVIDADE	29
FIGURA 2: RELAÇÃO ENTRE OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:QUESTIONAMENTOS FEITOS AOS DOCENTES E CARÁTER EXIGIDO DE RESPOSTA E ANÁLISE.

46

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES.	51
GRÁFICO 2: EXTRAÍDO DIRETAMENTE DO GOOGLE FORMS DA IDENTIFICAÇÃO BIOLÓGICA DOS PARTICIPANTES.	52
GRÁFICO 3: INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES.	53
GRÁFICO 4: TEMPO (EM ANOS) DE CARREIRA DOCENTE DOS PARTICIPANTES.	55
GRÁFICO 5: FORMAÇÃO DOCENTE DOS PARTICIPANTES	55
GRÁFICO 6: DEDICAÇÃO DOCÊNCIA	60
GRÁFICO 7: CONTATO DOCENTE REFERENTE A PROJETOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL.	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão de Professores em Caráter Temporário
ANT-7050	Disciplina Acadêmica de Antropologia em Gênero e Sexualidade
BEG	Departamento de Biologia Celular, Embriologia e Genética
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificação de Apresentação de Apreciação Ética
DEF	Diretoria de Educação Fundamental
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Leis de Diretrizes de Base
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCRME	Plano de Carreira do Magistério da Rede Municipal de Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PET-BIO	Programa de Educação Tutorial do Curso de Biologia
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAISAJ Jovens	Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSE	Programa Saúde na Escola
PSI-7910	Disciplina Acadêmica de Psicologia em Gênero, Corpos e Sexualidade
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINTRASEM Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis

SME Secretaria Municipal de Educação

SMEF Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

SUS Sistema Único de Saúde

TCE/SC Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina

TRI Teoria de Resposta ao Item

UDESC Universidade Estadual de Santa Catarina

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

UM COMEÇO DE REFLEXÃO	17
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 AMPLIANDO OS CONCEITOS SOBRE SAÚDE	19
1.1.1 O ser professor e a saúde	22
1.2 O CURRÍCULO	23
1.3 EDUCADOR SEXUAL, ATÉ QUE PONTO?	25
1.4 EDUCAÇÃO SEXUAL, ORIENTAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE: CLARIFICANDO CONCEITOS E DESFAZENDO EQUÍVOCOS	25
1.4.1 Sexualidade: uma dimensão constitutiva da experiência humana	26
1.4.2 Educação sexual: processo pedagógico e emancipatório	27
1.4.3 Orientação sexual e as dimensões de identidade	27
Figura 1: Biscoito Sexual: Separação dos termos referentes a sexualidade/afetividade (CAMPOS,2022).	29
1.4.4 Distinguir os conceitos na prática docente	29
1.5.1 Saúde emocional: o silêncio, o abuso infantil e a insegurança	30
1.5.2 Saúde física: ists, gravidez precoce e políticas de saúde pública	31
1.5.3 Saúde sociocultural: família, religião e grupos sociais	32
1.6 EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL E NÃO FORMAL	33
1.7 CONTEXTO HISTÓRICO	35
1.8 EDUCAÇÃO SEXUAL E SEU ESPECTRO	37
1.9 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL	40
1.10 CONTEXTO AO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS	41
2 DA JUSTIFICATIVA AO DESENHO DA PESQUISA	42
3 METODOLOGIA	44
3.1 QUESTIONAMENTOS FEITOS AOS DOCENTES	45
Quadro 1:Questionamentos feitos aos docentes e caráter exigido de resposta e análise.	46
3.2 GOOGLE FORMS COMO MECANISMO DE COLETA DE DADOS	46
3.3 COLETA DE DADOS	47
3.3.1 Análise qualitativa	48
3.3.2 Caracterização investigativa	48
4 RESULTADOS	50
4.1 DISCUTINDO OS RESULTADOS E CRIANDO PARALELOS	51
4.1.1 Questionamento 1	51
4.1.2 Questionamento 2	51
4.1.3 Questionamento 3	52
4.1.4 Questionamento 4	53
4.1.6 Questionamento 6	55
4.1.7 Questionamento 7	55
4.1.8 Questionamento 8	57

4.1.9 Questionamento 9	59
4.1.10 Questionamento 10	62
4.1.11 Questionamento 11	63
4.1.12 Questionamento 12	66
4.1.13 Questionamento 13	69
4.1.14 Questionamento 14	71
4.1.15 Questionamento 15	74
4.2 ANÁLISE INTEGRATIVA	76
4.2.1 Formação e identidade docente	76
4.2.2 Transferência de responsabilidade e cultura escolar	77
4.2.3 Sentimentos, barreiras e dimensão ética	77
4.2.4 Institucionalização e política curricular	78
4.2.5 Eficácia pedagógica e perspectiva crítica	78
4.2.6 Impactos curriculares no diálogo da sexualidade	79
Figura 2: Relação entre os documentos educacionais BRASIL (2018, p. 17).	80
4.2.7 Extensão universitária	82
4.2.8 Disciplinas acadêmicas de formação sexual	82
4.3 A ESTRATÉGIA DE ESTABELECIMENTO DA BNCC PERANTE AO SAEB83	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
ANEXO A	91
APÊNDICE A	92

UM COMEÇO DE REFLEXÃO

Para iniciarmos uma discussão acerca da temática, me sinto na obrigação de contextualizar a você leitor, o porquê de tal escolha tão abstrata e por muitos considerada delicada, e com razão. Sobre a ótica de um trabalho de conclusão de curso, abordar um assunto repleto de variáveis e possibilidades de interpretação diversas, a Educação Sexual por sua vez, pode ser considerada por muitos, um tema “difícil” de se abordar dentro de sala de aula.

Mas peço a você leitor, que reflita a importância do tema durante a formação do indivíduo jovem, que permanece em uma ou mais instituições declamadas de “escolas”, por no mínimo, 10 anos de sua trajetória de desenvolvimento. É na escola que vemos como o mundo, em escala infinitamente menor, é. Conhecemos diferentes culturas, diferentes comportamentos, escalas de poder, sejam estes conhecimentos tragos à tona pelo professor, ou pelas relações sociais que a instituição promove perante a sua organização.

Apesar de estar de frente com a temática e trabalhando a fundo sobre a mesma, me deparei com uma situação muito curiosa, que gostaria de compartilhar neste projeto. Alguns meses atrás, durante a escrita, minha avó Maria, me veio com um questionamento recorrente na vida do universitário prestes a se formar – *Então Rafa, qual é o tema do seu TCC?* E a minha resposta foi – *Ah vó, estou vendo ainda né, sabe como é, complicado isso...* Sendo que meus resultados já estavam prontos. Talvez seja de fato, uma dificuldade que eu tenha de abordar o assunto com uma pessoa que de certa forma, possa ser consideravelmente difícil de lidar, mas é inegável que o falar sobre sexo, é de fato complexo.

Faço um arremesso para o contexto em sala de aula. Qual a reação de um docente ao se deparar com perguntas acerca da temática? Afinal de contas, a mente de um adolescente é de fato, extremamente curiosa e cheia de perguntas, ou melhor, existe um limiar onde o docente possa identificar que haja um silenciamento, ou repressão referente a tópicos relacionados a Educação Sexual? Ou melhor, ensinar sobre o tema, é possível abordar grande parte do seu espectro, durante uma brecha perante ao ensino de ISTs e reprodução humana? Vamos tentar discutir estas perguntas com o auxílio de professores da rede municipal de

Florianópolis, porém trago uma reflexão: Existem limites em que devemos estabelecer, sobre a tratativa? Bom, fica a reflexão.

O presente trabalho está organizado em (1) Introdução (2) Da justificativa ao desenho da pesquisa (3) Metodologia (4) Resultados atrelado a discussão e (5) Considerações finais

1 INTRODUÇÃO

Tratar sobre Educação Sexual nunca foi uma tarefa fácil. A temática está rodeada de barreiras e paradigmas onde a sociedade possui dificuldade em lidar. Esferas da sociedade como família, ciclos sociais, ambiente de trabalho carecem de transparência, informações e liberdade para se tratar de algo tão fundamental.

“A Educação Sexual ainda é envolta em mitos, tabus e preconceitos que dificultam o diálogo aberto e o reconhecimento da sexualidade como dimensão constitutiva do ser humano.” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 42).

De acordo com Cavalcanti, “educar é um crescer de dentro para fora, fruto de um processo reflexivo. Quem ensina tem a tendência de se preocupar simplesmente com o conhecimento, mas quem educa prepara o indivíduo para a vida, despertando nele todo o seu potencial de humanização.” (CAVALCANTI, 1993). Seguindo a linha de raciocínio do autor, apenas passar a informação adiante, não corresponde a uma metodologia de ensino adequada para qualquer área do conhecimento. Quando se fala sobre sexualidade, deve-se abordar muito além do que o nome propriamente diz, o processo de emancipação do aluno sobre a temática é de suma importância, uma vez que sua sexualidade será carregada durante todas as fases do seu desenvolvimento pessoal.

“A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2020, p. 95.)

1.1 AMPLIANDO OS CONCEITOS SOBRE SAÚDE

O entendimento sobre saúde passou por significativas transformações ao longo da história. Durante muito tempo, prevaleceu uma visão reducionista sustentada pelo modelo biomédico, no qual o foco era a enfermidade e os meios de combatê-la (CZERESNIA, 2003). Essa leitura, embora fundamental para o avanço das ciências médicas, não leva em consideração a complexidade da vida humana.

No século XX, esse paradigma começou a ser repensado. Em 1948, a Organização Mundial da Saúde definiu a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença” (OMS, 1948). Apesar de considerada idealizada, essa formulação marcou um divisor de águas, onde se introduziu a compreensão de que saúde não se restringe ao corpo

biológico, mas envolve também as condições sociais e culturais que estruturam a existência.

No Brasil, a Constituição de 1988 e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) consolidaram essa perspectiva ampliada, atribuindo ao Estado a responsabilidade de garantir o direito universal à saúde. Assim, elementos como moradia, trabalho, educação, lazer e saneamento passaram a ser reconhecidos como determinantes fundamentais (PAIM, 2008).

“Art. 196 da constituição de 1988: A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.”

Essa mudança de olhar trouxe à tona um princípio essencial, onde falar de saúde é falar sobre qualidade de vida. O cuidado não se limita ao ambiente hospitalar ou ao ato médico, mas se articula à maneira como os sujeitos vivem, constroem vínculos e exercem sua cidadania (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007).

A concepção de saúde como direito universal insere o tema no campo da cidadania. Não se trata apenas de um bem individual, mas de uma conquista coletiva, vinculada à democracia e à participação social. No Brasil, essa ideia ganhou força com os movimentos da Reforma Sanitária no qual foi incorporada ao SUS, que estabelece instâncias como os Conselhos e Conferências de Saúde para garantir voz à população (ESCOREL; MOREIRA, 2008).

Pensar saúde sob a ótica da cidadania significa reconhecer que o acesso a políticas públicas é condição de pertencimento social, algo além do que atendimento clínico, é a possibilidade de viver em ambientes que favoreçam o bem-estar, assegurem dignidade e ampliem horizontes de desenvolvimento humano. Como observa Ayres (2007), o cuidado em saúde precisa ser ético e político, pois implica reconhecer sujeitos de acordo com suas peculiaridades e nas complexas tramas sociais em que estão inseridos. Esse entendimento fortalece a noção de que a saúde só se realiza plenamente quando é acompanhada de justiça social. Essa perspectiva se torna ainda mais clara quando se observam os determinantes sociais da saúde. Renda, escolaridade, condições de trabalho, moradia, acesso à cultura e

ao lazer são fatores que moldam diretamente a forma como indivíduos e grupos vivem e adoecem (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007).

As desigualdades nesses campos refletem-se nos indicadores de saúde. Populações que vivem em contextos de vulnerabilidade apresentam maiores taxas de doenças, menor expectativa de vida e piores condições de bem-estar. Não se trata apenas de diferenças individuais, mas de desigualdades estruturais que atravessam gerações (SOLAR; IRWIN, 2010).

No Brasil, essa realidade é ainda mais visível diante da heterogeneidade social. Comunidades periféricas, indígenas e quilombolas enfrentam barreiras de acesso a serviços, o que evidencia a necessidade de políticas intersetoriais que articulem saúde, educação, assistência social e infraestrutura urbana (BARATA, 2009).

Reconhecer os determinantes sociais é, portanto, necessário ampliar a lente, e focar no ser humano e nas suas relações. É admitir que a saúde não depende unicamente de escolhas pessoais ou de intervenções médicas, mas das condições históricas e coletivas que estruturam a vida em sociedade. A trajetória do conceito de saúde revela um movimento que vai além da ausência de doenças. Hoje, sabe-se que saúde envolve dimensões físicas, emocionais, sociais, culturais e políticas, vinculadas tanto ao indivíduo quanto à coletividade. Essa perspectiva reforça sua condição de direito e de expressão da cidadania, resultado direto das condições em que a vida acontece.

Ao reconhecer que aspectos como renda, moradia, trabalho e educação influenciam diretamente as condições de saúde, amplia-se a noção de que a promoção do bem-estar demanda ações intersetoriais e espaços coletivos de construção social. Entre esses espaços, a escola se destaca como um território privilegiado, onde se entrelaçam múltiplas dimensões da vida comunitária. Nesse contexto, o professor ocupa papel essencial, pois sua prática cotidiana ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, envolvendo também o cuidado e a atenção integral aos estudantes. Tal responsabilidade requer formação adequada, sensibilidade e condições favoráveis de trabalho e saúde, para que o docente possa exercer plenamente sua função educativa e social. Compreender essa perspectiva é

reconhecer a escola como um ambiente de promoção da vida e da saúde em sentido amplo, onde o ensino se articula à construção do bem-estar coletivo.

1.1.1 O ser professor e a saúde

O espaço escolar é reconhecido como ambiente privilegiado para a promoção da saúde, alcançando crianças, adolescentes e jovens em momentos decisivos de formação. Nessa esfera, o professor ocupa posição estratégica, não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de saberes que atravessam dimensões sociais, culturais e pessoais (COSTA; LOPES, 2008).

A inserção da saúde no currículo brasileiro passou por mudanças significativas nas últimas décadas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, a saúde foi estabelecida como tema transversal, indicando que deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não se restringir à disciplina de Ciências (BRASIL, 1998). Tal medida ampliou a responsabilidade docente, mas, ao mesmo tempo, gerou um desafio: tratar de um campo que exige preparo específico, nem sempre oferecido na formação inicial.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, o cenário mudou. O documento manteve a saúde como eixo de discussão, mas com abordagem mais restrita, voltada principalmente para a dimensão biológica e preventiva. Questões ligadas a gênero e sexualidade, antes mencionadas nos PCN, foram suprimidas, resultado de disputas ideológicas que marcaram sua elaboração (SARTORI, 2022). Essa exclusão não apenas limita o escopo da discussão em sala de aula, como transfere para os professores o dilema de lidar com demandas reais dos estudantes sem respaldo curricular explícito.

A literatura aponta que práticas educativas sobre saúde devem ir além da simples transmissão de informações e envolver reflexões críticas sobre hábitos, comportamentos e condições sociais (PAIVA, 2006). Mas como esperar que professores cumpram tal papel diante de um currículo que, ao mesmo tempo em que reforça competências ligadas ao bem-estar, silencia dimensões fundamentais da vida em sociedade? (FIGUEIRÓ, 2020). Drogas, Saúde mental, Sexualidade são temas com margem para diferentes interpretações e atritos que podem gerar insegurança e desconforto ao docente. O peso de tais discussões, quando delegado

exclusivamente ao professor, sem apoio institucional, acaba por expor a contradição entre a retórica das políticas educacionais e a realidade vivida em sala de aula (COSTA; LOPES, 2008).

“Os Temas Transversais tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. Eles perpassam todas as áreas, imprimindo-lhes um direcionamento ético e social, e devem ser tratados de forma integrada, articulando-se às diferentes disciplinas.” (BRASIL, 1998, p. 25).

Portanto, refletir sobre a saúde em sala de aula implica reconhecer que, embora o professor seja agente essencial nesse processo, sua atuação só se concretiza plenamente se houver respaldo curricular, condições formativas e apoio institucional. Essa análise crítica ajuda a compreender também por que determinados temas, como a Educação Sexual, ainda enfrentam resistências e permanecem como terreno de tensão no cotidiano escolar.

1.2 O CURRÍCULO

A palavra currículo carrega sentidos múltiplos e historicamente construídos. De forma geral, pode ser compreendida como o conjunto de saberes, valores e práticas selecionados socialmente para orientar o processo educativo. Mas o currículo vai além disso, é mais do que uma simples lista de conteúdos, o currículo expressa disputas, escolhas políticas e visões de mundo (SILVA, 2011). Assim, o que se ensina e o que se silencia na escola reflete projetos de sociedade, concepções de sujeito e relações de poder.

Ao longo do tempo, diferentes concepções de currículo vieram à tona. Durante grande parte do século XX, prevaleceu uma visão tradicional e prescritiva, centrada na transmissão de conhecimentos considerados universais e neutros. Nessa perspectiva, o currículo era visto como um instrumento técnico, voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e distante das dimensões sociais e culturais da educação (APPLE, 2006).

A partir das décadas de 1970 e 1980, com o fortalecimento das teorias críticas e dos estudos culturais, emergiu uma nova compreensão: o currículo passou

a ser entendido como um campo de disputa simbólica e ideológica. Autores como Giroux (1997) e Moreira & Silva (1995) defendem que ele não é apenas um instrumento pedagógico, mas também um espaço político, no qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são marginalizados. Essa virada teórica abriu espaço para a inserção de temas sociais e culturais, como gênero, sexualidade, raça e diversidade, reconhecendo a escola como agente de formação cidadã.

No Brasil, os PCN, publicados em 1998, foram fortemente influenciados por essa concepção. Ao introduzirem os temas transversais, buscaram promover uma educação voltada para a cidadania, contemplando questões éticas, ambientais, culturais e de saúde, onde entre elas, questões de gênero e sexualidade. Essa iniciativa representou um avanço, pois reconhecia a sexualidade como dimensão constitutiva do ser humano é parte essencial do processo educativo.

Contudo, com a promulgação da BNCC em 2018, observa-se uma mudança significativa. O novo documento adota uma lógica mais competencial e padronizadora, voltada para o desenvolvimento de habilidades mensuráveis e alinhada a políticas de avaliação e desempenho (SAVIANI, 2021). Nesse movimento, temas sociais complexos, como gênero e sexualidade, perderam visibilidade, sendo excluídos de forma explícita do texto oficial (SARTORI, 2022).

Essa reconfiguração curricular impacta diretamente a educação sexual nas escolas. Ao silenciar a temática, a BNCC enfraquece as possibilidades de abordagem crítica e interdisciplinar, restringindo o papel da escola ao tratamento biológico ou preventivo da sexualidade. O resultado é um retrocesso discursivo, no qual o currículo formal se distancia das realidades vividas pelos estudantes, deixando para os professores o desafio e a responsabilidade de lidar com questões que o próprio documento evita enfrentar.

Compreender o currículo em sua historicidade é reconhecer que ele não é neutro, muito menos estático. As transformações recentes demonstram como as políticas curriculares refletem disputas sociais mais amplas e evidenciam que o lugar da educação sexual na escola é, antes de tudo, um campo de negociação entre saberes, valores e poderes.

1.3 EDUCADOR SEXUAL, ATÉ QUE PONTO?

Autores como Louro (1997) e Weeks (2010) destacam que a sexualidade é permanentemente atravessada por discursos sociais. Ela se expressa em regras de convivência, em expectativas de comportamento, em narrativas midiáticas e religiosas, e até no silêncio sobre determinados temas. Dessa forma, qualquer pessoa, mesmo sem assumir esse papel, acaba desempenhando uma função de educador sexual. O olhar, o julgamento, a omissão ou a palavra dita em um momento oportuno são formas de educar para a sexualidade.

O silêncio por si só, é uma forma de educar (Zembylas e Michaelides 2004)

No espaço escolar, esse fenômeno ganha certas particularidades. Figueiró (2020) aponta que o professor é colocado em uma posição ambígua, onde ao mesmo tempo em que há a necessidade de abordar a temática, nem sempre recebe preparo ou apoio institucional para fazê-lo. O resultado é um cenário em que a escola se torna lugar de demandas reais sobre sexualidade, mas que muitas vezes esbarra em lacunas formativas ou na insegurança dos docentes diante de um tema carregado de controvérsias.

Essa contradição evidencia os limites do “ser educador sexual” dentro do ambiente escolar. Embora qualquer pessoa tenha potencial de exercer esse papel, a palavra do professor carrega uma legitimidade institucional que amplia seu alcance. No entanto, sem formação adequada, sem clareza curricular e sem suporte coletivo, a tarefa pode se transformar em sobrecarga, revelando mais limites do que as possibilidades da atuação docente.

1.4 EDUCAÇÃO SEXUAL, ORIENTAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE: CLARIFICANDO CONCEITOS E DESFAZENDO EQUÍVOCOS

A abordagem da sexualidade na escola é entendida por múltiplas interpretações e, não raramente, marcada por confusões conceituais que impactam diretamente o trabalho docente. Termos como *Educação Sexual*, *Orientação Sexual* e *Sexualidade* são, com frequência, utilizados de forma indistinta, o que enfraquece o sentido pedagógico das ações e compromete a construção de práticas educativas

críticas e consistentes. Diferenciar esses conceitos é, portanto, um passo fundamental para garantir coerência teórica, ética e política no processo educativo, sobretudo em um contexto em que a escola se torna palco de disputas discursivas sobre corpo, gênero e identidade (FIGUEIRÓ, 2020; LOURO, 1997).

Reconhecer a pluralidade dessas categorias permite compreender que cada uma delas ocupa um lugar específico no campo educativo, e que seus significados não são fixos, mas historicamente produzidos. Assim, antes de avançar sobre as modalidades da Educação Sexual, é necessário clarificar seus fundamentos, situando-os em diálogo com as transformações sociais, culturais e curriculares que marcam o cenário contemporâneo.

A seguir, segue a clarificação dos conceitos atrelados ao grande espectro da Educação Sexual.

1.4.1 Sexualidade: uma dimensão constitutiva da experiência humana

A sexualidade é um elemento constitutivo da existência, atravessando dimensões biológicas, afetivas, culturais, simbólicas e políticas. Mais do que um conjunto de práticas ou comportamentos, ela envolve a maneira como os sujeitos se relacionam consigo, com o outro e com o mundo. Foucault (1988) analisa a sexualidade como um dispositivo histórico de saber-poder, revelando que os discursos produzidos sobre o corpo e o prazer são também formas de controle e de produção de subjetividades.

Para Louro (1997), a sexualidade é aprendida nas experiências cotidianas dentro e fora da escola por meio de normas, gestos, linguagens e expectativas. Mesmo sem abordá-la diretamente, a instituição escolar educa sexualmente, pois transmite valores, regula comportamentos e delimita o que pode ou não ser dito e expresso a partir do corpo. Compreender a sexualidade como construção social implica reconhecer que ela é aprendida e ensinada o tempo todo, e que a omissão da mesma também comunica.

Weeks (2010) reforça essa perspectiva ao situar a sexualidade como produto de contextos históricos e culturais específicos. O que se considera “natural” ou “aceitável” em certo período reflete nas relações de poder, valores e discursos

dominantes. Seguindo essa linha de raciocínio, educar para a sexualidade significa formar sujeitos críticos, capazes de compreender e questionar as normas que regulam suas vidas.

1.4.2 Educação sexual: processo pedagógico e emancipatório

A educação sexual é uma prática intencional e formativa, voltada à construção de saberes que permitam ao sujeito compreender sua sexualidade de modo crítico, ético e autônomo. Figueiró (2020) afirma que educar sexualmente é criar espaços de diálogo e escuta, nos quais o estudante possa reconhecer a si mesmo, desconstruir estereótipos e desenvolver atitudes de respeito à diversidade.

Diferentemente de abordagens meramente informativas centradas na anatomia ou na prevenção de doenças, a Educação Sexual, com um olhar crítico, busca integrar corpo, afetividade e ética. Trata-se de um processo contínuo, que considera o contexto social dos alunos e que valoriza o protagonismo docente. Nesse sentido, o papel do professor é o de mediador reflexivo, capaz de promover debates que articulem conhecimento científico, experiência cotidiana e valores humanos.

1.4.3 Orientação sexual e as dimensões de identidade

No campo das políticas públicas brasileiras, o termo *orientação sexual* ganhou visibilidade a partir dos PCN (1998), quando foi adotado como tema transversal. A escolha da nomenclatura respondia a um contexto político marcado por resistências ao termo *Educação Sexual*, considerado mais polêmico e associado a debates morais. Entretanto, essa estratégia terminológica acabou reduzindo o escopo do debate, priorizando comportamentos individuais e práticas preventivas em detrimento de uma formação crítica e integral (VIEIRA, 2007; ALTMANN, 2013).

Na contemporaneidade, compreender a orientação sexual requer situá-la como uma das dimensões da identidade humana, que se articula a outros marcadores, como sexo biológico, identidade de gênero e expressão de gênero. Diferenciar essas categorias é fundamental para que o professor atue com clareza conceitual, evitando generalizações que reforçam estigmas e preconceitos.

A seguir, apresentamos as principais distinções entre esses conceitos, conforme sistematização proposta por autores como Louro (1997), Butler (2003), Heilborn (2006), Bento (2017) e Junqueira (2009):

a) Sexo biológico

Refere-se às características anatômicas e fisiológicas que envolvem cromossomos, genitália e hormônios. Embora seja frequentemente utilizado para categorizar corpos como “masculinos” ou “femininos”, o sexo biológico não determina, por si só, a identidade de gênero ou a orientação sexual. Butler (2003) e Bento (2017) lembram que a leitura biomédica do corpo é também uma construção social, marcada por valores e classificações históricas.

Dentro da mesma temática, apesar de por muito parecer algo completamente binário, debates referente a pessoas intersexo são completamente relacionados a “anomalias”, ou “falhas genética”, que podem reforçar estigmas preconceituosos referente a tais condições distintas do XX ou XY.

b) Identidade de gênero

Diz respeito ao modo como o sujeito se reconhece e se identifica, podendo corresponder ou não ao sexo atribuído ao nascimento. É uma vivência subjetiva e profunda, relacionada ao sentimento interno de ser homem, mulher, ambos, nenhum ou outro gênero possível (LOURO, 1997; BENTO, 2017). Reconhecer a pluralidade das identidades é essencial para que a escola se configure como espaço de acolhimento e não de exclusão.

“Desde 2017 já foram contabilizados 1.057 assassinatos de pessoas trans no Brasil, sendo o país que mais mata essa população no mundo, com 145 mortes violentas registradas em 2023.” (ANTRA, 2024)

c) Expressão de gênero

Refere-se à forma como o indivíduo manifesta socialmente seu gênero, por meio de roupas, gestos, comportamentos, linguagem e demais códigos culturais. Essa expressão é influenciada por normas sociais e pode variar de acordo com contextos e culturas (BUTLER, 2003). A leitura da expressão de gênero, quando

rígida, costuma reforçar estereótipos e marginalizar aqueles que não se enquadram em padrões hegemônicos.

d) Orientação sexual

Trata-se da direção do desejo afetivo-sexual, ou seja, da atração por pessoas de determinado gênero, mais de um gênero, ou por nenhum. Engloba categorias como heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade, assexualidade e etc. (HEILBORN, 2006; JUNQUEIRA, 2009). A orientação sexual é apenas uma das dimensões da sexualidade e não deve ser confundida com identidade de gênero ou expressão de gênero.

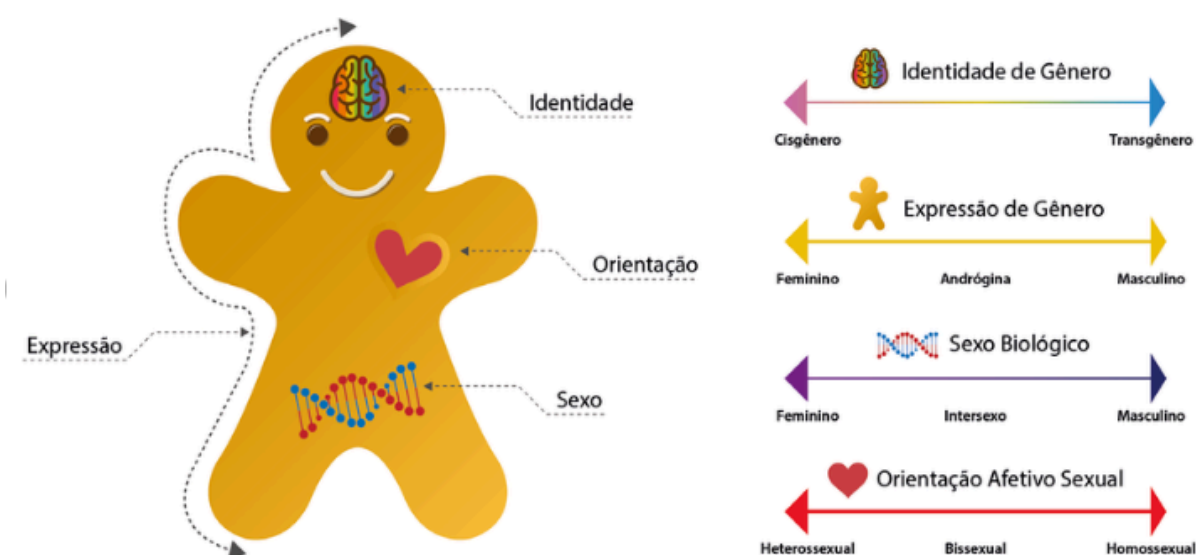


Figura 1: Biscoito Sexual: Separação dos termos referentes a sexualidade/afetividade (CAMPOS,2022).

Compreender essas distinções é imprescindível para a prática docente, pois possibilita respeitar a diversidade e evitar reducionismos que associam a sexualidade a uma única dimensão. Além disso, amplia a capacidade da escola de responder aos desafios contemporâneos com sensibilidade e fundamentação teórica.

1.4.4 Distinguir os conceitos na prática docente

O uso preciso desses conceitos não se trata de uma questão apenas relacionada à terminologia, mas um compromisso ético e pedagógico. Quando a

escola ignora as diferenças entre sexualidade, educação sexual e orientação sexual, corre o risco de reproduzir discursos normativos, reforçar estigmas e limitar a formação crítica dos estudantes (FIGUEIRÓ, 2020; ALTMANN, 2013).

Dominar essas distinções dá poder ao professor de planejar práticas mais coerentes, que reconheçam o aluno em sua integralidade, contemplando corpo, afeto, gênero e cultura. Mais do que transmitir informações, cabe ao educador formar sujeitos autônomos e respeitosos, capazes de compreender a diversidade como parte da condição humana.

Revisitar os termos historicamente utilizados é um exercício de memória e compromisso social. Significa compreender que a linguagem também educa e que atualizar o vocabulário é parte do processo de transformação das práticas pedagógicas.

1.5 SAÚDE SEXUAL: DIMENSÕES INTEGRADAS DA EXPERIÊNCIA HUMANA

A saúde sexual, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), consiste em um estado de bem-estar físico, emocional, mental e social em relação à sexualidade, e não apenas na ausência de doenças ou disfunções. Essa concepção amplia o entendimento da sexualidade humana, reconhecendo-a como dimensão essencial da vida, atravessada por valores, afetos, crenças e contextos sociais.

No campo educativo, abordar a saúde sexual implica compreender que ela se manifesta de forma multidimensional, exigindo do professor sensibilidade, formação crítica e compromisso ético. Estudos como o de Telo e Witt (2018) revelam que 63% dos profissionais da Atenção Primária à Saúde nunca receberam formação específica sobre sexualidade e 47% relatam dificuldades em tratar de temas ligados à diversidade sexual e de gênero, apontando uma lacuna que também se reflete no âmbito escolar. Já a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), analisada por Malta et al. (2011), mostra que 30,5% dos adolescentes do 9º ano já iniciaram a vida sexual, e 31,2% deles não utilizaram preservativo na última relação. Tais números evidenciam a urgência de ações educativas estruturadas, que articulem informação científica, escuta e acolhimento.

Diante disso, torna-se indispensável compreender a saúde sexual como fenômeno interligado entre dimensões emocionais, físicas e socioculturais, cada uma atravessada por desafios específicos que exigem do educador uma postura ativa e reflexiva.

1.5.1 Saúde emocional: o silêncio, o abuso infantil e a insegurança

A dimensão emocional da saúde sexual está profundamente marcada por processos subjetivos que envolvem autoconhecimento, autoestima, confiança e afetividade. No entanto, muitos desses aspectos são comprometidos pelo silêncio cultural e institucional, que ainda recobre temas ligados à sexualidade.

Como destaca Figueiró (2020), o não-dito na escola alimenta medos e perpetua tabus, criando barreiras para o diálogo e dificultando a construção de uma autoimagem positiva.

O silêncio, quando junto a contextos de vulnerabilidade, pode favorecer situações de abuso infantil, frequentemente encobertas pela ausência de espaços seguros de fala. Azevedo (2002) e Brino (2014) evidenciam que o reconhecimento precoce de sinais de abuso exige educadores atentos e capacitados, capazes de acolher e encaminhar casos sem julgamento. O trauma gerado por essas experiências repercute diretamente na insegurança emocional, na baixa autoestima e em dificuldades de estabelecer vínculos saudáveis ao longo da vida (SAFFIOTI, 2004).

No contexto escolar, promover a saúde emocional significa romper o ciclo do silêncio. Isso requer que o professor desenvolva escuta ativa, competência emocional e articulação com redes de proteção, atuando não como psicólogo, mas como agente de acolhimento e encaminhamento. A saúde emocional, portanto, constitui base da cidadania afetiva, na qual o estudante aprende a nomear sentimentos, reconhecer limites e construir relações de respeito mútuo.

1.5.2 Saúde física: ists, gravidez precoce e políticas de saúde pública

A dimensão física da saúde sexual, embora mais visível nas políticas públicas, ainda é marcada por abordagens fragmentadas, restritas à prevenção de doenças. Em contrapartida, como reitera Paiva (2018), o corpo é também lugar de

prazer, direitos e autonomia, e o cuidado físico deve ser compreendido como ato ético e educativo, não apenas médico.

No Brasil, os indicadores seguem alarmantes. Segundo a PeNSE (2011), 31,2% dos adolescentes sexualmente ativos não utilizaram preservativo na última relação, e 33,8% não recorreram a nenhum método contraceptivo. Além disso, 14,5% relataram múltiplos parceiros no último ano, aumentando a vulnerabilidade às infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). O Ministério da Saúde (MS) aponta que as notificações de sífilis adquirida cresceram 23% entre 2019 e 2021, com adolescentes e jovens adultos entre os grupos mais afetados.

O termo Infecção Sexualmente Transmissível (IST) passou a ser adotado oficialmente pelo Ministério da Saúde em substituição a Doença Sexualmente Transmissível (DST), pois expressa de forma mais precisa o momento inicial do processo infeccioso, em que uma pessoa pode estar infectada e transmitir o agente patogênico sem apresentar sintomas clínicos. Logo a designação “IST” enfatiza a possibilidade de prevenção e diagnóstico precoce, evitando o agravamento e a cronificação das infecções. Essa mudança terminológica foi incorporada nas políticas públicas de saúde a partir da década de 2010 e reforça a abordagem educativa voltada à promoção da saúde e ao autocuidado (BRASIL, 2016; PEREIRA, 2023)

Outro desafio é a gravidez precoce, que impacta não apenas a saúde física, mas também trajetórias educacionais e sociais. Dados do DATASUS (2021) indicam que 68 mil partos foram realizados em adolescentes de 10 a 14 anos, e mais de 300 mil entre 15 e 19 anos, revelando a persistência de contextos de desinformação, desigualdade e violação de direitos.

Frente a esse cenário, políticas públicas de saúde sexual e reprodutiva como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens (PNAISAJ) e os Programas Saúde na Escola (PSE) buscam articular educação, saúde e assistência social, mas sua efetividade depende da atuação conjunta de educadores e profissionais da saúde. Cabe à escola, nesse contexto, integrar o cuidado físico ao currículo, promovendo discussões sobre ISTs, contracepção, consentimento e autocuidado.

1.5.3 Saúde sociocultural: família, religião e grupos sociais

A dimensão sociocultural da saúde sexual revela como valores, crenças e estruturas sociais influenciam o modo como cada sujeito vive e compreende sua sexualidade. Elementos como família, religião e grupos sociais podem atuar tanto como redes de apoio quanto como fontes de repressão, dependendo da forma como lidam com temas como corpo, prazer e identidade.

A família é geralmente o primeiro espaço de socialização sexual. Contudo, estudos como o de Heilborn (2016) demonstram que 53% dos adolescentes brasileiros relatam nunca ter conversado com os pais sobre sexualidade, o que transfere à escola um papel ainda mais central de mediação. Quando o diálogo é substituído por silêncio ou censura, damos espaço para a desinformação, comprometendo o desenvolvimento saudável e amplo aos discentes.

A religião, por sua vez, exerce influência significativa sobre as representações da sexualidade. Souza (2019) observa que 78% dos jovens brasileiros se declaram vinculados a alguma confissão religiosa, e em muitos contextos, valores morais limitam o acesso à informação científica sobre contracepção e diversidade sexual. No entanto, quando abordada de forma crítica e dialógica, a religiosidade pode atuar como fator de apoio emocional e ético, desde que não restrinja direitos.

Já os grupos sociais e pares constituem espaços de afirmação identitária e construção coletiva de valores. Contudo, também podem reproduzir padrões excludentes, pressionando adolescentes a iniciarem precocemente a vida sexual ou a negarem identidades não normativas (ALTMANN, 2013). O papel da escola é, portanto, o de mediar saberes e culturas, promovendo o reconhecimento da diversidade e combatendo estigmas.

Os dados de Telo e Witt (2018) reforçam esse desafio: 74% dos profissionais da Atenção Primária à Saúde (APS) reconhecem que crenças culturais e religiosas interferem na forma como os usuários compreendem sua sexualidade, e 59% relatam falta de materiais educativos inclusivos. A escola, como espaço plural, deve responder a essa realidade com ações pedagógicas interseccionais, que integrem

gênero, raça, classe e religião sob uma perspectiva de direitos humanos e justiça social.

1.6 EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL E NÃO FORMAL

Precisamos definir os termos associados à Educação, como eu a entendo, antes de decidirmos qualquer categoria de Educação Sexual. Educação Formal (Gohn, 2006, p. 28) refere-se à educação que é desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente marcado; “Educação informal” refere-se à educação que é aprendida durante o processo de socialização como família, vizinhança, clube, pares e mais, carregada de valores pessoais e cultura de pertencimento, e sentimentos herdados; “Educação não formal” refere-se à educação “no mundo da vida” através de processos transmitidos, especialmente em ambientes e atividades coletivas do dia a dia.

Assim, ligamos a educação formal à transmissão de conhecimento interno para o conhecimento externo na comunidade e, ao fazê-lo, à síntese de ideias históricas e científicas no campo da educação para um indivíduo. Mas o ambiente escolar é colocado no contexto de um cenário globalizado, e a influência do mundo exterior não pode ser ignorada ou meramente como uma formalidade (Chassot, 2003). Como sabemos, a informação, seja verdadeira, falsa, maliciosa ou de natureza educativa, tornou-se muito mais fácil de obter hoje. Os efeitos da informalidade na vida dos alunos se manifestam dentro e fora da instituição, pois é claro ver o que deve ser discutido e abordado na forma de não cair entre os limites da síntese do conhecimento, dentro e fora da instituição.

A Educação Sexual é mais do que decoro escolar. Se examinarmos sua amplitude, é óbvio que não pode ser confinada estritamente à sua aplicação formal, como se o sexo biológico das pessoas fosse o único assunto a ser discutido, nomes científicos dos genitais masculinos e femininos, ou estrutura cromossômica dos sexos. Embora seja um conteúdo importante em si mesmo para uma parte dessas disciplinas, o tema também convida a uma ampla reflexão sobre pessoas intersexuais, diversidade corporal, por exemplo, e o que conhecemos como “um cariótipo normal” em termos socialmente atribuídos.

Essas questões, quando trazidas para a sala de aula, frequentemente desafiam noções anteriores desenvolvidas com o benefício da educação informal, onde alunos e professores foram influenciados por valores culturais, religiosos ou familiares. Como resultado, a análise da Educação Sexual encontra sua natureza transversal: é construída na encruzilhada entre espaços de aprendizagem formais, não formais e informais. A escola, como local de sistematização do conhecimento, deve reconhecer e dialogar com o conhecimento que pode ser produzido fora das paredes da escola, em experiências comuns, na mídia, em experiências familiares e em relações sociais.

A discussão entre essas instâncias liberta a desconstrução de estereótipos, expande nossos conceitos e promove uma aprendizagem mais crítica e emancipatória sobre sexualidade. O processo educacional, portanto, torna-se mais sintonizado com a experiência real de seus sujeitos e reforça a importância de que a formação integral exige rigor científico e sensibilidade aos fatores culturais e sociais. Quer gostemos ou não, ao longo da vida temos a chance de cruzar caminhos como um professor indireto do que se entende por Educação Sexual. Isso porque passamos por vários papéis sociais (amigo(a), pai/mãe, chefe, namorado(a), tio/tia, marido/esposa) em nossas fases de desenvolvimento, e então, surgem perguntas surpreendentes que nos renderão as mais diversas respostas para respondermos - O que é sexo?; O que é engravidar?; O que é abuso?; Como eu nasci?, perguntas que podem ser frequentemente trazidas à tona, mas tendem a não ser, ou respondidas com algum viés distante do contexto social.

1.7 CONTEXTO HISTÓRICO

Contextualizando historicamente a maneira com que a Educação Sexual no Brasil foi e vem sendo tratada, pode-se salientar que tamanha dificuldade de se lidar com a temática pode estar associada às diversas barreiras políticas e ideológicas que vivenciamos e ainda estamos vivendo. Para o apontamento de reflexão sobre a história da temática, existem seis momentos que marcam a trajetória da introdução dos tópicos relacionados, como bem contempla (BUENO, 2018).

O Brasil colônia marca o primeiro momento histórico, que está associado principalmente ao que se chama de "sexo pluriétnico libidinoso para o homem,

submissão e repressão do comportamento sexual da mulher` (RIBEIRO, 2004.p16). Tais atribuições aos sexos relacionadas foram estabelecidas exclusivamente pela igreja, tanto às normas, regras e as condenações atreladas ao não cumprimento das exigências. O segundo momento em meados do século XIX segue a mesma linha de pensamento e orientação, porém quem assume a responsabilidade pelo discurso são as normativas médicas, atrelando o sexo libidinoso e profano a possíveis doenças físicas e mentais.

Para um terceiro momento histórico são identificados as primárias obras literárias no início do século XX, onde professores, médicos e membros da igreja se dedicaram a dissertar sobre o assunto, focando muito mais em tópicos como o combate à masturbação e as doenças venéreas (BUENO, 2018), reiterando que a Educação Sexual seria pautada seguindo tais temas, além da preparação da mulher para se tornar uma futura mãe/esposa. Houve sim tentativas de se abordar a sexualidade como algo mais amplo e natural entre as décadas de 1920 e 1930, porém tais projetos não conseguiam ser desenvolvidos muito por conta dos freios impostos de igrejas católicas, que possuíam extrema influência, que conseguiam ultrapassar as concepções religiosas e chegar nas esferas das políticas educacionais (FIGUEIRÓ,1998).

A década de 1960 é marcada por diversas mudanças políticas, culturais e sociais que proporcionaram que diversos programas educacionais fossem lançados em várias escolas espalhadas pelo Brasil, o interesse pela temática se torna mais evidente durante esse período, apesar das instabilidades políticas que o país vivia no momento e diversas decisões políticas serem tomadas pela esfera militar, a liberdade de expressão e engajamento dos movimentos sociais foram muito fortes durante o período pré golpe de estado em 1964, existia muita curiosidade sobre a temática, porém se tratava de algo muito recente, ensinar e realizar discussões sobre o tema até hoje não se trata de algo simples de ser lecionado, logo partia da disposição de alguns professores que possuíam o discernimento e liberdade para tocar nesses assuntos (RIBEIRO,2004).

O Colégio de Aplicação, em São Paulo, entre os períodos de 1963 a 1968, desenvolveu um projeto coordenado pela professora Maria José Werebe (1977) pautado em temas de curiosidade dos alunos, uma metodologia realizada em

pequenos grupos mistos, abordando temas relacionados à sexualidade durante a grade regular das aulas. Este seria o quarto momento da história da Educação Sexual no Brasil, com as fortes políticas de censura impostas na época do regime militar, houve diversas tentativas de instituir programas por um grupo seletivo de deputados, porém todos eram barrados pelas maiores instâncias políticas da época, que sempre foram adeptas aos ideais de uma Educação Sexual a algo patriarcal, voltado para a constituição familiar. Temáticas como métodos contraceptivos e controle de natalidade foram extremamente fiscalizados durante tal período (FIGUEIRÓ, 1998).

Quando as políticas de censura no Brasil afrouxaram, demos início ao quinto momento da Educação Sexual no país, onde os órgãos públicos assumem os projetos nas escolas, algo que nunca havia ocorrido antes (BUENO, 2018). No ano de 1978 ocorreu o I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas, congresso este que abriu espaço para que a população pudesse enfim discutir o tema, com um grande destaque midiático, atendendo assim uma demanda da sociedade brasileira de se falar e ouvir sobre sexualidade (ROSEMBERG, 1985). O autor citado anteriormente pontua com excelência uma discussão referente ao montante de documentos e trabalhos relacionados a relatos de experiência voltados para a Educação Sexual que foram perdidos e excluídos dos acervos, fator este que pode ter contribuído para um atraso nos estudos relacionados até o período pós ditadura, atrelado também ao não reconhecimento da comunidade científica da época perante a trabalhos deste gênero.

Com o descobrimento do vírus do HIV em 1983, uma série de demandas surgiram para que a sociedade começasse a tratar a sexualidade como uma temática social, pressão esta que foi motivada principalmente pelos movimentos feministas, movimentos de controle populacional, mudanças nos comportamentos sexuais dos jovens e a difusão da utilização de métodos contraceptivos salientadas pelo avanço da medicina no controle de doenças sexualmente transmissíveis (FIGUEIRÓ, 2022). A partir deste momento, ocorre uma ascensão de projetos em Educação Sexual nas escolas e formação de professores na área, ainda que muito prematuro, com auxílio de profissionais das mais diversas áreas de atuação.

1.8 EDUCAÇÃO SEXUAL E SEU ESPECTRO

A sexualidade é uma dimensão constitutiva da experiência humana. Está presente nas relações sociais, nas construções culturais, nas práticas cotidianas e nos modos pelos quais cada sujeito compreende a si e ao outro. Partindo dessa perspectiva, pensar a Educação Sexual é reconhecer que ela ultrapassa a esfera do biológico e se insere no campo simbólico, histórico e social.

A compreensão da sexualidade como construção social encontra respaldo em Foucault (1988), para quem o sexo não é um dado natural, mas um dispositivo de saber e poder. Ao analisar os discursos produzidos sobre o corpo e o prazer, o autor demonstra que falar de sexualidade é também falar de controle, de normas e de subjetividades produzidas historicamente. Essa leitura desloca a discussão do campo moral ou exclusivamente médico para o campo político e cultural, evidenciando que a educação sexual é também uma prática de resistência e de emancipação.

Louro (1997) reforça essa perspectiva ao evidenciar que a escola, enquanto instituição social, está imersa em discursos que produzem identidades de gênero e de sexualidade. Para a autora, mesmo quando o tema não é abordado de forma explícita, a instituição educa sexualmente por meio de regras, silêncios, gestos e expectativas. Assim, a educação sexual não se limita a um conteúdo curricular, mas é uma prática constante, que ocorre nas interações, nas normas de convivência e nas formas de legitimação do conhecimento.

Na mesma linha, Weeks (2010) argumenta que a sexualidade é uma construção social profundamente influenciada por valores culturais e contextos históricos. Isso significa que aprender sobre sexualidade não é apenas acumular informações sobre o corpo, mas compreender os sentidos atribuídos a ele, sentidos que se transformam perante ao tempo e variam conforme as relações. Dessa forma, o processo educativo sobre sexualidade deve promover reflexão crítica, e não apenas a reprodução de verdades instituídas.

Figueiró (2020) contribui para essa compreensão ao afirmar que a Educação Sexual deve ir além da simples transmissão de informações ou da abordagem biológica. Ela propõe uma perspectiva formativa e emancipatória, centrada no

diálogo, na escuta e no reconhecimento da diversidade. A prática pedagógica, segundo a autora, precisa criar condições para que os estudantes questionem estereótipos, desconstruam preconceitos e construam uma visão mais ampla sobre si e sobre o outro.

A formação docente surge como elemento essencial nesse espectro. Nóvoa (1992) busca discutir que o professor é um sujeito em constante processo de construção profissional, cuja prática se consolida por meio da reflexão e da experiência. Pensar o educador como agente de Educação Sexual implica reconhecer a necessidade de formação crítica e contínua, capaz de articular teoria, prática e contexto social. Essa perspectiva reforça a ideia de que o trabalho com a sexualidade não pode ser improvisado, mas exige preparo, sensibilidade e respaldo institucional.

Porém é importante reconhecer que a centralidade do professor nesse processo não é suficiente. É preciso considerar as condições reais que tornam possível ou dificultam a efetivação da Educação Sexual nas escolas, especialmente no que se refere à formação inicial e às políticas institucionais que orientam sua prática.

A presença da sexualidade no cotidiano escolar é inegável, mas sua abordagem pedagógica ainda esbarra em um obstáculo persistente: a lacuna formativa dos professores. Embora as diretrizes curriculares reconheçam a importância da formação integral, os cursos de licenciatura, em grande parte, permanecem voltados à transmissão de conteúdos disciplinares específicos, relegando a segundo plano os temas transversais.

Essa estrutura curricular, centrada em uma visão conteudista da docência, pouco prepara os futuros professores para lidar com questões éticas, afetivas e sociais que emergem na escola (FIGUEIRÓ, 2020). Assim, o contato com a sexualidade, quando ocorre, tende a se restringir a experiências isoladas, muitas vezes dependentes da iniciativa individual do educador.

Esse cenário revela o paradoxo vivido pela escola contemporânea. De um lado, é convocada pela sociedade a discutir temas ligados à diversidade, gênero, corpo e afetividade; de outro, enfrenta limitações institucionais que desautorizam ou

silenciam essas discussões. A BNCC, ao adotar um enfoque fortemente tecnicista e orientado por competências mensuráveis, acaba por reforçar um currículo que privilegia habilidades cognitivas em detrimento de dimensões formativas mais amplas. Ao suprimir menções diretas à sexualidade e ao gênero, o documento transfere para o campo implícito questões que atravessam as experiências dos estudantes, produzindo uma tensão entre o vivido e o ensinado (SARTORI, 2022).

Nesse contexto, o professor se vê em posição delicada, onde é demandado a responder a problemáticas que o currículo omite e para as quais, muitas vezes, não foi preparado. Tal condição evidencia a necessidade de repensar a formação docente a partir de uma perspectiva crítica, que reconheça o professor como sujeito reflexivo e intelectual da prática (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992). Essa concepção rompe com a ideia do docente como mero executor de políticas e o coloca como agente de transformação, capaz de interpretar os desafios de seu contexto e construir respostas pedagógicas fundamentadas. Como destaca Nóvoa (1992), a profissionalidade docente se consolida na intersecção entre saberes científicos, experiências pessoais e compromisso social, o que implica reconhecer a Educação Sexual como dimensão legítima da ação educativa.

1.9 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Apenas em 1996 com a aprovação da *lei de diretrizes e bases* (LDB) e o estabelecimento dos PCN que a Educação Sexual obtém o seu reconhecimento e espaço oficial perante sua importância (BUENO, 2018). A temática é estabelecida nos PCN como tema transversal à educação com a nomenclatura de orientação sexual, neste sentido, tratar sobre sexualidade nas escolas seria previsto para todas as disciplinas, onde não é estabelecido um responsável direto para que o tema seja abordado. De fato o conceito que envolve tal postura adotada nos PCN é nobre e interessante, uma vez que não se atribui ao professor de ciências a responsabilidade de abordar o tema, porém temos o conhecimento de que não se aplica na realidade dos parâmetros estabelecidos (SANTOS, 2011).

Nota-se que ao longo dos anos, as questões de sexualidade nas escolas caminharam a passos extremamente curtos, e pouco se desenvolveu perante a políticas públicas relacionadas à temática. Com a chegada em 2018 da BNCC, tópicos relacionados à educação sexual, orientação sexual e gênero foram retirados

do currículo (SARTORI, 2022). Por outro lado, quando se refere a sexualidade, a BNCC não faz conotações sobre a temática a fim de abordar todo o espectro que a envolve a mesma, dando ênfase exclusivamente à saúde no que diz respeito a sua essência (mental, física e reprodutiva).

A seguir, as habilidades previstas perante ao objetivo central do oitavo ano no ensino de ciências “mecanismos reprodutivos e sexualidade”:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)

Único momento durante todo o documento, o uso de palavras como “sexuais”, “sexualidade”, “DST” ocorre no que a BNCC entende como “Etapa do Ensino Fundamental, Oitavo Ano”. Para os membros responsáveis pela elaboração do mesmo, é conveniente falar sobre a temática neste momento, na área de Ciências da Natureza.

1.10 CONTEXTO AO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

Florianópolis, capital de Santa Catarina, apresenta-se como um espaço privilegiado para compreender as tensões entre currículo, condições de trabalho docente e a abordagem da Educação Sexual na escola pública. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) é composta por aproximadamente 3.600 docentes, sendo que, dados de 2018 apontam que cerca de 50% atuavam em regime temporário (ACT) (PMF, 2018). Essa predominância de vínculos instáveis repercute diretamente na continuidade pedagógica e na execução de políticas públicas, especialmente as voltadas à formação continuada. Relatórios recentes do

Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC) e registros do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (SINTRASEM, 2024) apontam que a alta rotatividade e a contratação recorrente de ACTs permanecem como desafios estruturais na gestão da rede, comprometendo o desenvolvimento de práticas docentes consistentes e de longo prazo.

No plano curricular, o município consolidou dois documentos fundamentais: as RMEF (2015) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (PCRME, 2016). Ambos reconhecem a relevância dos temas transversais à saúde, a afetividade e os direitos humanos como componentes centrais da formação integral dos estudantes. As diretrizes defendem uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, que promova o respeito à diversidade e o diálogo entre saberes. No entanto, a efetivação desses princípios encontra entraves nas condições de trabalho e na descontinuidade das ações formativas. Pesquisas regionais, como a de Bosco (2019), apontam que, embora existam iniciativas de formação continuada sobre Educação Sexual promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMEF), estas são pontuais e dependem do engajamento individual dos docentes, sem que haja uma política permanente de institucionalização da temática no currículo.

A análise das condições estruturais e curriculares da RMEF deve ser articulada ao contexto mais amplo da saúde pública e da realidade sociocultural da capital. O Boletim Epidemiológico HIV/Aids (Ministério da Saúde, 2024) posiciona Florianópolis entre as capitais com maior taxa de detecção de HIV (62 casos por 100 mil habitantes), enquanto o Boletim Barriga Verde (SES/SC, 2024) registra 212 casos de aids, 50 gestantes infectadas (8,4 por mil nascidos vivos) e 34 óbitos (6,6 por 100 mil habitantes). Esses números reforçam a necessidade de políticas integradas de prevenção, atenção e educação. Somam-se a esse cenário os dados sobre violência sexual, com 3.157 casos notificados na Grande Florianópolis entre 2011 e 2021, sendo 87% das vítimas mulheres e 34,7% adolescentes entre 10 e 19 anos (REVISTA CONTEMPORÂNEA, 2022). Esses indicadores evidenciam a urgência de uma formação docente capaz de reconhecer as múltiplas dimensões da sexualidade biológica, afetiva, social e política e de promover práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e a proteção dos estudantes.

Compreender o papel do professor municipal de Florianópolis no ensino da Educação Sexual exige olhar para um contexto onde documentos curriculares progressistas convivem com condições de trabalho precárias e desafios sociais persistentes. A presença significativa de vínculos temporários, a sobrecarga profissional e a carência de formações permanentes configuram um cenário em que a Educação Sexual depende, em grande medida, da iniciativa e da sensibilidade individual dos docentes. Assim, a escolha de Florianópolis como recorte empírico deste trabalho busca revelar como esses profissionais articulam suas práticas pedagógicas diante das contradições entre o discurso oficial e as condições concretas que moldam o cotidiano escolar perante a Educação Sexual

2 DA JUSTIFICATIVA AO DESENHO DA PESQUISA

A Educação Sexual transcende a simples abordagem de ISTs ou métodos contraceptivos. Trata-se de um campo formativo que mobiliza dimensões éticas, afetivas e sociais, contribuindo para a construção de uma cidadania consciente e plural. A escola, nesse contexto, figura como espaço privilegiado de reflexão, diálogo e transformação. No entanto, sem respaldo curricular consistente e políticas de formação continuada, o tema tende a permanecer restrito a iniciativas isoladas de professores ou a projetos eventuais promovidos pela comunidade escolar. Essa fragmentação limita o potencial emancipatório da Educação Sexual e reforça desigualdades históricas no acesso ao conhecimento.

As condições concretas do trabalho docente reforçam tais desafios. A sobrecarga de funções, a multiplicidade de vínculos e a precarização das relações de trabalho reduzem as possibilidades de aprofundamento e continuidade de projetos pedagógicos sobre sexualidade. No município de Florianópolis, onde metade do corpo docente atua em regime temporário, a rotatividade fragiliza a implementação de políticas educacionais duradouras e dificulta a consolidação de práticas coletivas (PMF, 2018; SINTRASEM, 2024). Assim, compreender como os professores da rede municipal vivenciam e interpretam o tema torna-se um passo essencial para o aprimoramento das políticas de formação e para a efetivação dos princípios de uma educação integral.

Educar sobre sexualidade, sobretudo com adolescentes, exige preparo técnico, sensibilidade e ética. O professor lida com realidades diversas marcadas por vulnerabilidade, abuso, desigualdade de gênero e silêncio institucional, o que torna a abordagem ainda mais complexa. A ausência de formação adequada e de apoio institucional frequentemente transforma a Educação Sexual em terreno de incertezas e constrangimentos. Nesse cenário, compreender as experiências docentes é compreender também os limites e possibilidades do papel da escola frente a uma temática que toca o íntimo e o social, o individual e o coletivo.

Diante dessa realidade, esta pesquisa tem como propósito compreender as experiências e percepções dos professores municipais de Florianópolis acerca do tratamento da sexualidade no contexto escolar. Busca-se investigar como a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e os documentos curriculares influenciam o modo como esses profissionais percebem e abordam a temática em sala de aula. O estudo também procura identificar se há distribuição desigual de responsabilidades, concentrando o debate sobre sexualidade nos professores de Ciências e Biologia, em detrimento da transversalidade preconizada pelos PCN (1998) e reafirmada nas Diretrizes Municipais (2015).

A relevância social do estudo reside na possibilidade de contribuir para o fortalecimento de práticas educativas críticas, pautadas no respeito à diversidade, na equidade de gênero e nos direitos humanos. Do ponto de vista científico, oferece subsídios para repensar políticas de formação docente, articulando a dimensão teórica da Educação Sexual com a realidade empírica da rede pública municipal.

Metodologicamente, a pesquisa assume caráter misto e exploratório, combinando a coleta de dados quantitativos e qualitativos por meio de questionário eletrônico (Google Forms). O instrumento foi aplicado a docentes da RMEF, abrangendo profissionais de diferentes áreas, idades e tempos de serviço. A análise das respostas adota a abordagem qualitativa de inspiração minayiana (MINAYO, 2011), em três etapas: leitura flutuante, categorização e interpretação dos sentidos latentes. Essa opção metodológica permite compreender não apenas a frequência das respostas, mas, sobretudo, os significados expressos nas narrativas docentes, reconhecendo o professor como produtor de saber e sujeito de sua própria prática.

Dessa forma, ao integrar a justificativa e o percurso metodológico, reafirma-se que investigar a Educação Sexual sob o olhar dos professores municipais de Florianópolis é também uma forma de refletir sobre as condições estruturais da escola pública, a autonomia docente e os desafios de uma formação comprometida com a emancipação humana.

3 METODOLOGIA

Os objetivos da pesquisa tendem a ser respondidos a partir de um questionário via [Google Forms](#), que foi enviado para todos os professores que compõem a rede municipal da cidade, tal tomada de decisão relacionada ao público alvo, visa unir a maior quantidade possível de respostas de todas as áreas de conhecimento, reconhecendo que qualquer um possa ter vivenciado a aplicação da temática como disserta (FIGUEIRÓ,2020).

3.1 QUESTIONAMENTOS FEITOS AOS DOCENTES

Foram estabelecidas 15 questões com o intuito de atingir pontos considerados fundamentais para um entendimento melhor da tratativa da Educação Sexual nas escolas. As perguntas buscaram conhecer o corpo docente participante, desde a sua formação escolar básica até o presente momento com contrato vigente no município de Florianópolis. A tabela abaixo explicita a ordem das questões(Nº), o tipo e a análise realizada perante as questões.

Nº	Questionamento	Tipo de Questão	Análise Realizada
1	Qual a sua idade?	Numeral	Quantitativa
2	Como você se identifica?	Múltipla escolha	Quantitativa
3	Qual foi a instituição que você se formou?	Resposta curta	Quantitativa
4	A quantos anos você leciona?	Múltipla escolha	Quantitativa
5	Qual seria a sua formação?	Múltipla escolha	Quantitativa/ Qualitativa
6	Além de lecionar para o município, você dá aula em mais de uma instituição?	Múltipla escolha	Quantitativa
7	Durante sua formação acadêmica, houve disciplinas/projetos que	Discursiva	Qualitativa

	abordassem a temática de Educação Sexual no âmbito de corroborar para a sua formação docente? Se sim, conte um pouco sobre tal vivência.		
8	Durante sua vida escolar, você entrou em contato com projetos/aulas sobre a temática de Educação Sexual? Conte um pouco sobre tal vivência.	Discursiva	Qualitativa
9	Na sua opinião, a quem compete falar sobre Educação Sexual?	Discursiva	Qualitativa
10	Você entrou em contato com projetos relacionados à Educação Sexual durante sua trajetória no município?	Múltipla Escolha	Quantitativa/ Qualitativa
11	Caso tenha respondido que sim, os projetos foram significativos para a sua construção como docente?	Discursiva	Qualitativa
12	Caso você tenha abordado temas relacionados à Educação Sexual, qual foi seu sentimento? Exigiu mais de você comparado à outros tópicos?	Discursiva	Qualitativa
13	Durante a aplicação do conteúdo, ocorreu algum problema relacionado com os pais, coordenação ou membros da comunidade externa? Você poderia explicar o ocorrido?	Discursiva	Qualitativa
14	Relacionado a sua instituição de ensino	Discursiva	Qualitativa

	municipal, presente ou passada, houve alguma exigência de seus superiores para abordar sobre a temática?		
15	Na sua opinião, em que momentos os programas de Educação Sexual devem ser abordados dentro de sala?	Discursiva	Qualitativa

Quadro 1: Questionamentos feitos aos docentes e caráter exigido de resposta e análise.

3.2 GOOGLE FORMS COMO MECANISMO DE COLETA DE DADOS

A plataforma foi selecionada para a fase de coleta de dados, sendo um gerenciador de formulários digitais proporcionado pelo Google. Esta ferramenta foi escolhida por sua disponibilidade, facilidade e possibilidades de organizar respostas automaticamente, considerando o alcance aos participantes e a sistematização das informações coletadas.

Ele permite a distribuição rápida e anônima, características fundamentais para a possibilidade do segmento da pesquisa, a fim de fazer com que o participante se sinta à vontade em compartilhar suas experiências sabendo que sua identidade será preservada. Além de oferecer aos docentes a oportunidade de responder ao questionário através de qualquer dispositivo com acesso à internet, via link. A plataforma permite também que as respostas sejam visualizadas uma por uma, agrupadas ou de forma resumida, possibilitando a interpretação do material separadamente e em conjunto, de acordo com o objetivo da análise.

Esta dupla função no que diz respeito ao relato de respostas individuais e de tendências coletivas, atua para alcançar um conhecimento mais amplo e articulado sobre o fenômeno em estudo, de acordo com Minayo (2011), que afirma ser importante observar tanto particularidades quanto recorrências nos discursos dos atores, referência esta, que a pesquisa tanto se baseou para analisar e aprofundar as discussões geradas perante as questões de caráter qualitativo, e relacionar as questões quantitativas de acordo com os relatos de vivência.

3.3 COLETA DE DADOS

No período de julho a outubro de 2025 foi realizada a coleta de dados desta pesquisa.

A coleta de dados foi estabelecida de forma variável com questões quantitativas (objetivas) e qualitativas (relatos e opiniões), na qual foi analisada a partir do momento em que houve um número suficiente para que se possa ter um olhar abrangente de vivências sobre Educação Sexual. O questionário foi enviado para a secretaria municipal de educação (SME) de Florianópolis para a análise e aprovação do mesmo. O público alvo se referiu aos professores com cadastro ativo no município, respaldado previamente com a aprovação do comitê de ética (CAAE: 57821922.7.0000.0121).

3.3.1 Análise qualitativa

A escolha pela análise qualitativa das respostas do questionário aplicado aos docentes da rede municipal de Florianópolis justifica-se pela natureza subjetiva e complexa do objeto investigado Shibuya et al. (2023). A educação sexual, enquanto prática pedagógica e fenômeno social, envolve valores, crenças e experiências que não podem ser captadas por meio de procedimentos exclusivamente quantitativos. Assim, optou-se por uma abordagem interpretativa ancorada nos pressupostos metodológicos de Cecília Minayo (2011), que compreende a pesquisa qualitativa como um processo que busca *“aprofundar o significado das ações e relações humanas, em seus contextos históricos e institucionais”*.

Nessa perspectiva, a análise qualitativa não se baseia apenas na contagem de ocorrências ou na identificação de opiniões majoritárias, trata-se de um desenvolvimento interpretativo que reconhece o discurso como produto e expressão de um campo simbólico.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa preocupa-se menos em quantificar e mais em “compreender o significado que as pessoas atribuem às suas experiências”.

Esse enfoque foi essencial para compreender como os professores elaboram seus posicionamentos sobre a educação sexual, suas dificuldades e estratégias diante das lacunas institucionais.

3.3.2 Caracterização investigativa

As questões (1,2,3,4,5,6 e 10) se tratam de questionamentos objetivos com o intuito de entender o recorte do público que participou da pesquisa de caráter quantitativo, porém apesar de sua característica, tais perguntas visam estabelecer uma melhor interpretação dos dados recolhidos em um panorama geral, realizar paralelos em questões que se conversam e compreender o por quê de determinadas afirmações se apresentam com mais frequências que outras.

Inspirada também na leitura de Bardin (2011) e Flick (2009), a análise foi conduzida segundo um percurso de leitura sistemática, codificação e interpretação do material empírico. A metodologia proposta por Minayo organiza esse processo em três etapas complementares — *caracterização geral das respostas, identificação das categorias emergentes e interpretação dos sentidos latentes* —, as quais foram mantidas de forma uniforme em todas as questões analisadas (7,8,9,11,12,13,14 e 15). Essa padronização visou garantir coerência interna, comparabilidade e consistência teórico-metodológica ao conjunto do trabalho.

A caracterização geral das respostas correspondeu ao primeiro contato analítico com o material. Nessa fase, realizou-se uma leitura flutuante (Minayo, 2011), voltada à apreensão do conteúdo global das falas, dos tons predominantes e das tendências discursivas. Esse momento teve função diagnóstica, permitindo identificar as percepções gerais dos docentes, o predomínio de sentimentos (como *medo, segurança ou satisfação*) e a presença de discursos recorrentes sobre *formação, apoio institucional e resistência moral*.

A segunda etapa, de identificação das categorias emergentes, consistiu na organização das falas em núcleos de sentido, unidades de significado que se repetiam ou se articulavam entre diferentes respostas. Nessa fase, buscou-se construir categorias empíricas abertas e flexíveis, capazes de traduzir a diversidade das experiências docentes.

Conforme descreve Bardin (2011), a categorização é o momento em que a análise se torna visível, transformando o discurso em estrutura interpretável, sem perder a sua dimensão viva e contextual.

A interpretação dos sentidos latentes correspondeu à leitura mais profunda das narrativas, que vai além do conteúdo manifesto. Essa etapa permitiu compreender as implicações simbólicas e ideológicas que atravessam as falas, revelando o modo como o professor se posiciona diante de tensões relacionadas à tratativa. Em consonância com Minayo (2011) e Gatti (2005), essa fase buscou situar o discurso docente dentro de uma rede de significados que inclui a cultura escolar, as experiências formativas e as condições de trabalho.

A adoção desse modelo interpretativo uniforme foi decisiva para a coerência do estudo. Ao aplicar as mesmas etapas analíticas nas questões abertas, tornou-se possível observar recorrências e contrastes entre os diferentes eixos temáticos: *formação docente, sentimentos diante da abordagem do tema, relações com famílias e exigências institucionais*. Essa continuidade metodológica favoreceu uma leitura integrada das respostas e permitiu compreender a Educação Sexual como campo de tensões, no qual coexistem iniciativas pessoais, silêncios estruturais e práticas de resistência cotidiana.

Ao adotar a análise qualitativa de inspiração minayiana, o estudo reafirma a importância da escuta e da valorização da voz docente como dimensão epistemológica e política. Assim como defendem Minayo (2011) e Flick (2009), compreender o discurso dos professores não significa apenas descrevê-lo, mas interpretá-lo como produção de conhecimento situada, marcada pelas condições sociais e institucionais de sua prática. Logo, o uso desse referencial permitiu não apenas sistematizar os dados, mas também revelar as camadas de significação que atravessam a experiência docente, articulando o empírico ao teórico e o individual ao coletivo.

O relato de vivências vem como um grande aliado para que se possa gerar reflexões durante as discussões do trabalho final, onde se espera encontrar respostas que ao mesmo tempo, possuem suas diferenças, porém partem do mesmo princípio de dificuldades acerca da tratativa da sexualidade dentro e fora de sala de aula. As questões tendem a evidenciar diversos aspectos da vida docente,

tanto com relação a sua formação prévia, como sua formação continuada ao longo de sua carreira. Ter essa visão mais ampla vai contribuir para o desenvolvimento de uma discussão recheada de pontos a se debater e refletir para possíveis novos estudos sobre a formação de professores sobre o panorama da Educação Sexual no município de Florianópolis.

4 RESULTADOS

Foi alcançado um número amostral de 62 respostas do variado corpo docente municipal de Florianópolis, onde a análise dos dados começou a ser executada a partir do momento em que o número de respostas se estagnou por completo ao longo de três semanas. A Diretoria de Educação Fundamental (DEF) foi responsável por realizar a disponibilização do questionário aos professores do município junto à uma carta convite(em ANEXO) previamente exigida por parte da DEF.

4.1 DISCUTINDO OS RESULTADOS E CRIANDO PARALELOS

A seguir está explicitada a análise realizada perante as respostas obtidas para o seguimento da discussão acerca da tratativa da Educação Sexual no município de Florianópolis.

4.1.1 Questionamento 1

Qual a sua idade?

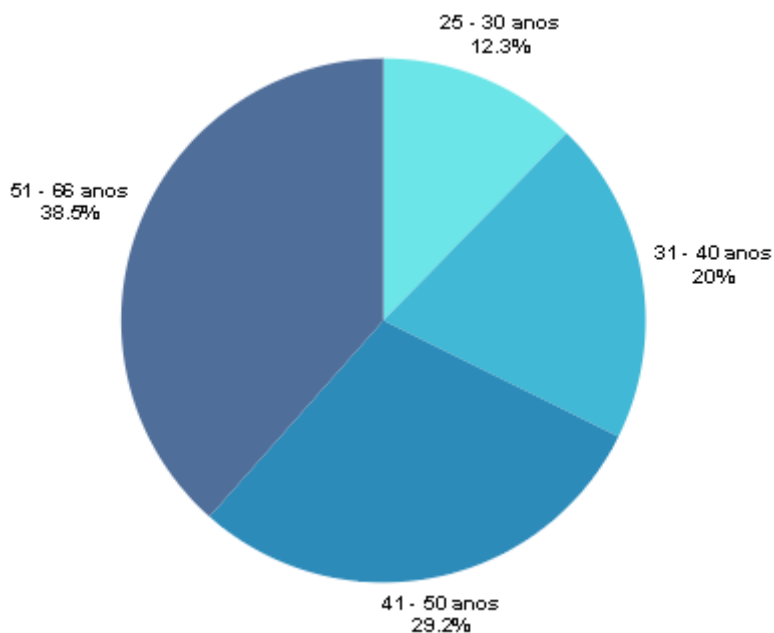


Gráfico 1: Faixa etária dos participantes.

Corpo docente relativamente bem diversificado com representadas de 25 até 66 anos de idade. A maior taxa de professores corresponde aos de acima de 51 anos, onde em um geral percebe-se um grupo mais experiente relativo a idade, é possível associar também ao tempo de docência.

4.1.2 Questionamento 2

Como você se identifica?

62 respostas

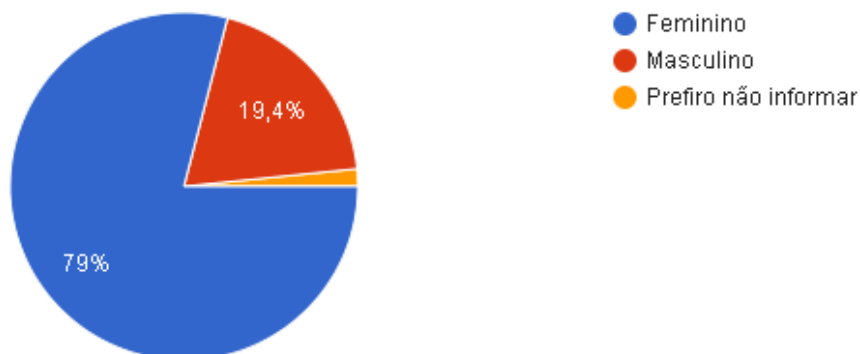


Gráfico 2: Extraído diretamente do Google Forms da identificação biológica dos participantes.

Corpo docente majoritariamente representado por mulheres (79%), onde dos homens se identifica um número inferior (19,4%). Apenas um docente optou por não informar.

4.1.3 Questionamento 3

Qual foi a instituição que você se formou?

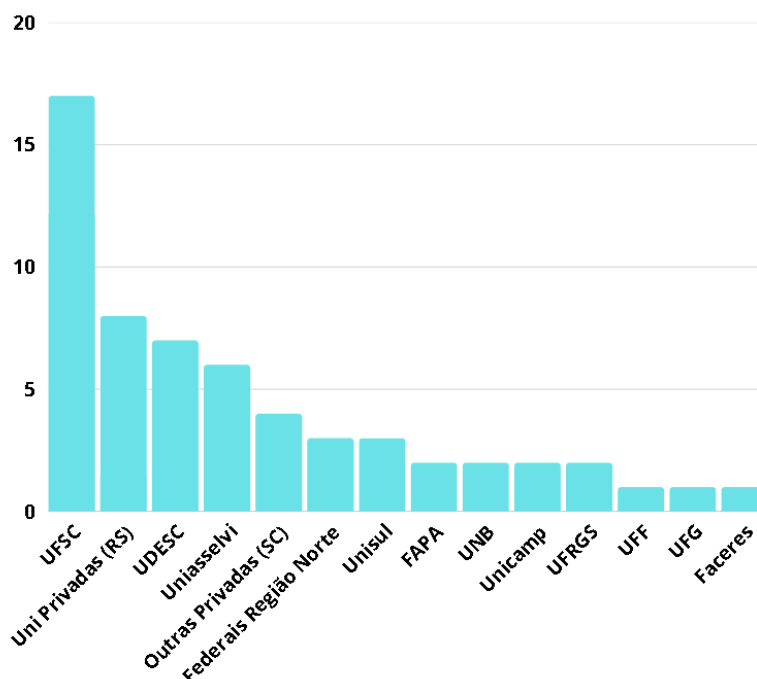


Gráfico 3: Instituição de formação dos participantes.

De uma maneira geral, é nítido que boa parte dos profissionais da educação tiveram suas formações no conjunto UFSC/UDESC, representados por cerca de $\frac{1}{3}$ das respostas. Há um número expressivo de docentes formados no Rio Grande do Sul referente principalmente à universidades privadas da região. Há representantes de todas as regiões do Brasil, porém em caráter desproporcional. Universidades como Uniasselvi e Unisul não foram identificadas a origem dos pólos devido a grande diversidade de regiões que ambas as instituições abrangem, entretanto nota-se que existe uma proporcionalidade entre universidades públicas e privadas, com um pequeno desvio para a quantidade de docentes formados no ensino público.

4.1.4 Questionamento 4

A quantos anos você leciona?

62 respostas

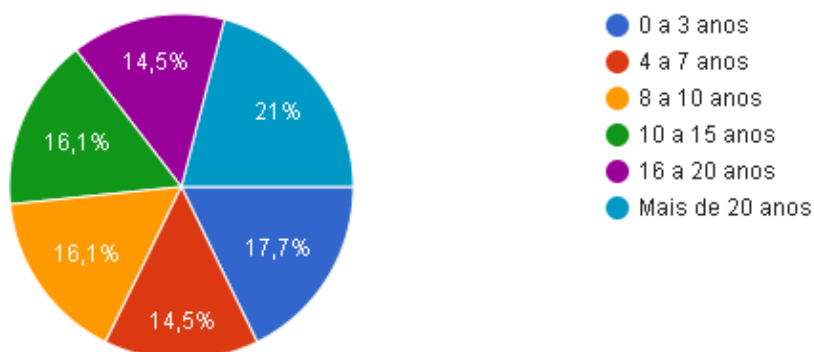


Gráfico 4: Tempo (em anos) de carreira docente dos participantes.

Nota-se uma grande diversidade de tempo de docência entre os participantes da pesquisa, que conversa diretamente com a idade dos mesmos. É possível estabelecer uma relação de 51% de docentes com mais de dez anos de carreira e 49% com menos de dez anos, dados estes que corroboram para uma grande homogeneidade no quesito tempo de trabalho.

4.1.5 Questionamento 5

Qual seria sua formação ?

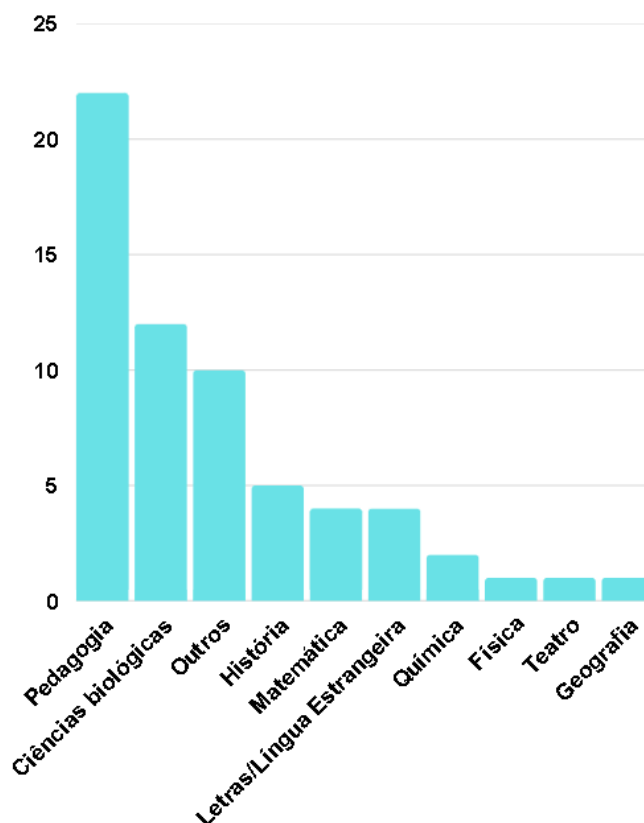


Gráfico 5: Formação docente dos participantes

Entre os professores participantes desta pesquisa, 33% declararam formação em Pedagogia, índice que guarda estreita correspondência com o perfil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na qual aproximadamente metade do corpo docente atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (PMF, 2025). Muitos representantes deste grupo afirmam que o momento em que as crianças começam a construir percepções sobre o corpo, o afeto e a convivência social, corresponde diretamente com os estudantes da faixa etária que os mesmos são responsáveis.

O documento orienta que a educação em sexualidade deve começar “desde o início da escolarização, por volta dos cinco anos de idade, de forma apropriada à idade e ao desenvolvimento”, reconhecendo que “crianças pequenas já aprendem sobre seus corpos, sentimentos e relações” (UNESCO, 2018, p. 13–15).

Por outro lado, chama atenção o fato de que 18% dos participantes pertencem à área de Ciências, proporção que supera em mais de três vezes a representatividade real desses docentes no quadro geral da rede, estimada em cerca de 5,4% (PMF, 2025). Essa diferença pode ser interpretada menos como uma distorção amostral e mais como um indício de engajamento histórico, no qual a área

de Ciências Biológicas carrega uma responsabilidade tradicional na condução da Educação Sexual escolar, herança de um modelo formativo que, desde os PCN(1998), associa o tema ao corpo biológico e aos aspectos reprodutivos.

No grupo representante *outros*, estão os profissionais por múltiplas formações e/ou não identificados. Participantes que responderam *“bacharelado e licenciatura 2004”*, *“licenciatura plena”*, *“serviço social e pedagogia”*, *“ciências da natureza e pedagogia”*, *“matemática ciências e pedagogia”* foram aglutinados no tópico.

Realizando um paralelo com os docentes representantes da área de exatas (física, química e matemática), não houve relatos de atribuição a responsabilidade ou vivências na área, apesar de poucos participantes, falas como *“óbvio que não, não faz do escopo de minha disciplina”* *“não tenho conhecimento por não fazer parte de minha área”* chamam atenção e reforçam a narrativa de que muitos docentes não atribuem a Educação Sexual pertencente ao grupo de temas transversais.

4.1.6 Questionamento 6

Além de lecionar para o município, você leciona em outra instituição?

62 respostas

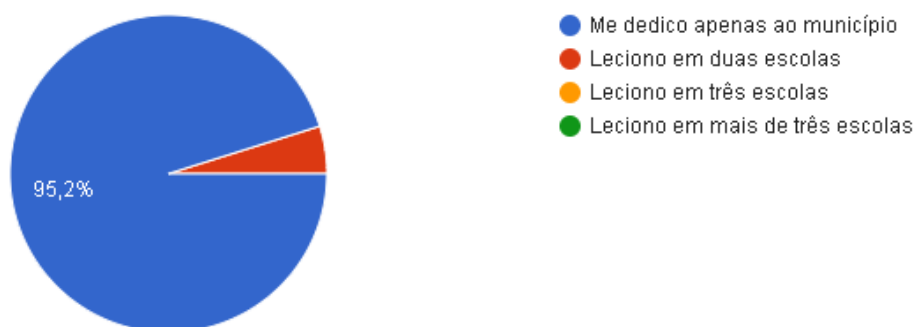


Gráfico 6: Dedicção docência.

4.1.7 Questionamento 7

Durante sua formação acadêmica, houve disciplinas/projetos que abordassem a temática de Educação Sexual no âmbito de corroborar para a sua formação docente? Se sim, conte um pouco sobre tal vivência.

Caracterização Geral das Respostas

Foram 35 respostas negativas indicando ausência de formação específica na temática e diversas respostas afirmativas, ainda que, em sua maioria, apontem para vivências pontuais, superficiais ou extracurriculares. Essa constatação já sugere, de modo preliminar, uma lacuna estrutural nos currículos de formação docente. A partir da leitura flutuante e do agrupamento temático das respostas, conforme propõe Minayo, é possível identificar três categorias principais:

1) Formação Presente, porém Superficial

Muitos docentes relataram ter cursado disciplinas isoladas, minicursos ou participado de eventos extracurriculares sobre o tema, mas sem aprofundamento. Termos como “*abordagem rasa*”, “*superficial*” e “*aligeirada*” se repetem. Essa superficialidade aponta para uma formação fragmentada, incapaz de fornecer bases teóricas e práticas consistentes.

2) Formação Relevante e Aplicada

Um grupo menor descreve experiências mais robustas, como disciplinas intituladas “*Educação e Sexualidade*”, “*Gênero e Sexualidade*”, ou ainda projetos de extensão (ex.: *Miolhe*), além de vivências em programas como PET-Biologia. Essas respostas revelam espaços institucionais de resistência e inovação, nos quais a abordagem da sexualidade é articulada à prática pedagógica e à interdisciplinaridade.

3) Formação Ausente ou Autônoma

Um número expressivo de docentes afirmou não ter tido qualquer formação estruturada, recorrendo à busca autônoma de conhecimentos ou à formação continuada em níveis posteriores (como especializações ou pós-graduação). Essa categoria reflete um vazio institucional, levando o professor a construir saberes a partir da prática e da necessidade cotidiana, o que revela uma fragilidade da formação inicial.

Sentidos Latentes e Implicações

As respostas à questão sobre a formação acadêmica revelam um cenário de presença pontual e superficial da temática da Educação Sexual na formação inicial dos docentes. Embora alguns participantes relatam experiências em disciplinas específicas como *“Educação e Sexualidade, Gênero e Sexualidade”* ou projetos de extensão como o PET-Biologia e o MIOlhe, desenvolvidos em universidades públicas catarinenses. A maioria das vivências aparece de forma não sistematizada e dependente da iniciativa individual. Uma docente, por exemplo, menciona ter participado de um projeto de extensão sobre gênero e sexualidade, mas ressalta que *“a formação efetiva foi buscada por conta própria”*; outro participante relata que *“a disciplina abordou o tema de forma breve e sem aprofundamento teórico”*.

Esses relatos nos mostram uma fragmentação curricular junto a ausências de uma políticas formativas consistentes no âmbito da Educação Sexual, corroborando a análise de Abreu (2017), que identifica uma lacuna estrutural na formação inicial dos licenciandos, especialmente no que tange à articulação entre teoria, prática e contexto social. Para a autora, a abordagem da sexualidade costuma se restringir a ações esporádicas, desvinculadas da prática pedagógica e das exigências da realidade escolar. Figueiró (2020) reforça esse diagnóstico ao apontar que a formação docente sobre sexualidade ainda é marcada por um “caráter periférico e complementar”, resultando em uma atuação insegura e, muitas vezes, reativa diante de situações que emergem no cotidiano escolar.

4.1.8 Questionamento 8

Durante sua vida escolar, você entrou em contato com projetos/aulas sobre a temática de Educação Sexual? Conte um pouco sobre tal vivência.

Caracterização Geral das Respostas

A análise das respostas evidencia uma grande heterogeneidade nas experiências relatadas. Parte significativa dos professores menciona contatos pontuais e superficiais, geralmente associados ao ensino biológico da reprodução ou à prevenção de doenças, enquanto um grupo menor descreve projetos mais estruturados e participativos, envolvendo metodologias de escuta e diálogo.

Também há relatos que apontam ausência total da temática, reforçando a persistência de silenciamentos institucionais sobre o assunto.

Essas variações permitem vislumbrar diferentes modelos de abordagem da educação sexual ao longo do tempo, revelando contradições entre a presença formal do tema e sua efetivação prática nos currículos escolares. A partir da leitura flutuante e da codificação temática, conforme o referencial de Minayo (2011), emergiram cinco categorias principais, que sintetizam os sentidos manifestos nas falas dos participantes.

1) Formação Biológica e Conteudista

Cerca de 65% a 70% dos professores associa as experiências escolares com educação sexual a aulas de cunho biológico, concentradas em conteúdos como anatomia, reprodução humana, métodos contraceptivos e prevenção de ISTs. Expressões como *“aulas sobre corpo humano”*, *“prevenção da gravidez”* e *“explicações sobre DSTs”* são recorrentes. Essa categoria revela que a abordagem vivenciada se limitava à transmissão de informações técnicas, com foco na saúde física e reprodutiva, negligenciando dimensões emocionais, sociais e culturais da sexualidade.

2) Experiências Pontuais e Palestras Eventuais

Outro grupo expressivo relatou vivências esporádicas, muitas vezes vinculadas a ações externas à rotina escolar, como palestras, campanhas e projetos isolados. Termos como *“palestra no posto de saúde”*, *“semana da saúde”* e *“feira de ciências”* foram frequentemente utilizados. Essas experiências se caracterizam pela falta de continuidade e integração curricular, ocorrendo em datas específicas ou em resposta a demandas emergenciais, sem articulação com as demais disciplinas.

3) Práticas de Escuta e Participação

Um conjunto menor de respostas relatou experiências dialógicas e participativas, como rodas de conversa, dinâmicas coletivas e caixinhas de perguntas anônimas. Essas iniciativas indicam tentativas de construir um espaço de escuta ativa e mediação pedagógica, permitindo que os estudantes manifestassem

dúvidas e percepções. Apesar de ainda pontuais, essas práticas demonstram avanços metodológicos, aproximando-se de abordagens mais críticas e emancipatórias, nas quais o estudante é reconhecido como sujeito de direitos e produtor de sentidos.

4) Experiências Transformadoras e Projetos Institucionalizados

De 15% a 20% dos professores destacaram vivências significativas, vinculadas a projetos estruturados ou parcerias institucionais, como os programas *Miolhe e Educação Sexual nas Escolas Públicas de Florianópolis*, ou ainda ações desenvolvidas por universidades e projetos de extensão. Essas experiências apresentam caráter interdisciplinar, abordando a sexualidade sob as perspectivas social, cultural, ética e de direitos humanos, e contribuindo para formações críticas e reflexivas.

5) Ausência da Temática e Memória Difusa

Por fim, uma parte dos docentes relatou ausência total de experiências relacionadas à educação sexual durante sua trajetória escolar, ou recordações vagas e desconectadas, frequentemente marcadas por tabus e silenciamentos. Expressões como “*não lembro de nada*”, “*era um assunto proibido*” e “*não se falava sobre isso*” refletem esse cenário. Essa ausência aponta para lacunas históricas na abordagem da sexualidade na escola e revela contextos formativos omissos, que deixam o estudante vulnerável a informações imprecisas ou estigmatizantes.

Sentidos Latentes e Implicações

As narrativas expressam, para além das experiências pontuais, dimensões afetivas e simbólicas. A lembrança positiva de práticas dialógicas aparece associada ao acolhimento e ao reconhecimento pessoal, enquanto o silêncio e a ausência de espaço para o diálogo são lembrados com frustração ou indiferença.

Também emergem críticas implícitas à falta de sistematização e respaldo institucional, sugerindo que o tema foi tratado mais por iniciativas isoladas do que por orientações curriculares. Essa constatação reforça o que Minayo (2011) denomina de *contradições entre o instituído e o vivido*, em que a presença

normativa da educação sexual não se traduz necessariamente em práticas educativas efetivas.

4.1.9 Questionamento 9

Na sua opinião, a quem compete falar sobre Educação Sexual?

Caracterização Geral das Respostas

As respostas evidenciam ampla diversidade de percepções sobre a responsabilidade pela educação sexual. Embora exista consenso parcial de que a família e a escola devem compartilhar esse papel, há variações significativas sobre quem, dentro da escola, deve conduzir o tema e qual deve ser o grau de envolvimento de outros agentes, como profissionais da saúde, orientadores educacionais e psicólogos.

Observa-se uma tensão entre universalização e especialização, onde alguns professores entendem que todos os educadores devem estar aptos a abordar o tema, enquanto outros defendem que somente profissionais com formação específica (como professores de Ciências/Biologia ou orientadores educacionais) deveriam tratá-lo diretamente. Essa pluralidade reflete tanto visões interdisciplinares e democráticas, quanto resquícios de uma lógica tradicional, que restringe o tema a especialistas ou ao âmbito familiar. A partir da análise de conteúdo, foram identificadas seis categorias principais, que expressam diferentes concepções de responsabilidade pela educação sexual.

1) Responsabilidade Compartilhada entre Escola e Família

A categoria mais recorrente aponta a escola e a família como espaços complementares na abordagem da educação sexual. As respostas destacam que a formação integral do sujeito requer articulação entre os dois contextos, reconhecendo a família como espaço de valores e a escola como lugar de conhecimento científico e mediação pedagógica. São comuns expressões como: *“Família e escola”*, *“Família no primeiro momento e escola como complemento”*, *“Família e professores sem ideologizar”*. Alguns participantes ampliam essa

articulação para instituições de saúde, sugerindo parcerias com o PSE e centros de saúde comunitários.

2) Todos os Professores, de Forma Interdisciplinar

Diversos participantes defendem que a educação sexual é responsabilidade de todo o corpo docente, devendo ser transversalizada no currículo é abordada a partir de diferentes áreas do conhecimento. Falas como *“todos os professores cada um trabalhando a temática dentro da sua matéria”* e *“todos os educadores, sem exceção”* evidenciam uma visão integradora, em que o tema deve permear conteúdos de Língua Portuguesa, História, Geografia e outras disciplinas, sem restringir-se às Ciências Naturais. Essa categoria reforça a perspectiva interdisciplinar, sugerindo que a sexualidade é dimensão humana e social, e não apenas biológica.

3) Professores Especialistas (Ciências/Biologia)

Uma parcela significativa de 25% a 30% associa a responsabilidade à formação científica, atribuindo prioridade aos professores de Ciências e Biologia, considerados mais preparados para tratar dos aspectos fisiológicos e preventivos. Alguns sugerem que outros docentes podem participar, mas apenas de forma complementar ou mediada. Falas como *“professores de ciências e biologia por terem conhecimento científico”* e *“professor especialista”* revelam confiança na competência técnica, mas também limitação temática, ao reduzir o campo da sexualidade ao viés biológico.

4) Equipe Escolar Ampliada e Profissionais de Apoio

Outras respostas indicam que a abordagem deve envolver orientadores educacionais, pedagogos, psicólogos e profissionais da saúde, compondo uma equipe multidisciplinar. Essas falas reconhecem a complexidade emocional e social do tema e a necessidade de acolhimento especializado.

São exemplos: *“Orientador educacional e professor de ciências”*, *“profissionais da saúde e educação”*, *“psicólogos e pedagogos”*. Essa visão enfatiza a cooperação entre áreas e a articulação com políticas intersetoriais, como o PSE.

5) Todos os Espaços de Formação Humana e Agentes Sociais

Um grupo menor, mas significativo, amplia o debate ao afirmar que a educação sexual é dever de toda a sociedade, incluindo Estado, família, instituições religiosas e comunidades. Falas como *“a toda sociedade, Estado, família e instituições religiosas”* e *“todos os envolvidos em qualquer situação”* expressam uma visão comunitária e cidadã, na qual a sexualidade é compreendida como tema de saúde pública e responsabilidade coletiva.

6) Responsabilidade Exclusiva da Família

Por fim, um número reduzido de respostas atribui exclusividade à família, defendendo que o tema deve ser tratado em ambiente doméstico, de acordo com valores e crenças particulares. Expressões como *“somente a família”* e *“aos pais, na escola apenas de forma científica”* demonstram resistência à atuação escolar, especialmente em temas de gênero, afetividade e diversidade sexual. Essa categoria sugere limites impostos por convicções pessoais, possivelmente influenciados por contextos religiosos ou morais. Respostas estas que foram atribuídas a professores da área de ciências exatas.

Sentidos Latentes e Implicações

A análise das narrativas evidencia tensões entre universalização e especialização, autonomia e delegação, e ciência e moralidade. De um lado, há um movimento de ampliação da responsabilidade, que reconhece a educação sexual como campo interdisciplinar e intersetorial, envolvendo toda a escola e a comunidade. De outro, persistem posições restritivas, que limitam o tema a certos profissionais ou à família, sinalizando insegurança docente, ausência de formação específica e influência de valores tradicionais.

As falas também revelam um sentimento de corresponsabilidade: mesmo aqueles que defendem a primazia da família reconhecem a necessidade da escola como espaço de conhecimento científico e diálogo social, especialmente diante das demandas contemporâneas da juventude.

4.1.10 Questionamento 10

Você entrou em contato com projetos relacionados à Educação Sexual durante sua trajetória no município?

62 respostas

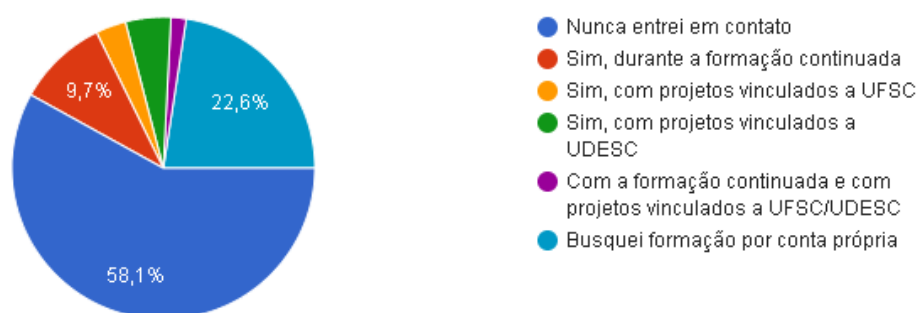


Gráfico 7: Contato docente referente a projetos de Educação Sexual.

Dos docentes participantes, 58% nunca entrou em contato com projetos vinculados à Educação Sexual, desse corpo docente, nenhum dos mesmos possuía formação em Ciências Biológicas, professores estes que na sua grande maioria, buscaram formação por conta própria, junto com alguns representantes da área da pedagogia. Esta busca por formação própria, chama atenção em virtude da forte atrelação da temática à área das Ciências da Natureza, onde o professor se sente historicamente responsável em abordar, e se inteirar sobre o assunto.

Chama atenção também, uma porcentagem razoável de 10% docentes que entraram em contato via formação continuada, e a mesma porcentagem se agrupar nos projetos vinculados à UFSC/UDESC. É de se considerar que a temática esteja presente na vida do docente por influência externa, porém ainda muito centralizado em profissionais que, se interessam previamente com o assunto ou acreditam que a responsabilidade esteja em seus ombros.

4.1.11 Questionamento 11

Caso tenha respondido que sim, os projetos foram significativos para a sua construção como docente?

Caracterização Geral das Respostas

Dos que responderam que sim, há um indicativo de que a maioria dos docentes participantes dos projetos de educação sexual considera essas experiências significativas para sua formação profissional. Entretanto, as justificativas revelam níveis variados de envolvimento e profundidade, oscilando entre vivências pontuais, formações estruturadas e processos contínuos de aperfeiçoamento.

A análise mostra que a relevância atribuída aos projetos está associada à possibilidade de reflexão prática, expansão da consciência profissional, interlocução com a realidade escolar e integração entre teoria e prática. Em contrapartida, alguns participantes mencionam ausência de contato, lembranças vagas ou limitações institucionais, demonstrando desigualdade de acesso à formação sobre o tema. A leitura flutuante e a codificação temática permitiram identificar quatro categorias principais de sentido:

1) Experiências Transformadoras e Reflexivas

Vários docentes descrevem os projetos como momentos de mudança de perspectiva e ampliação da atuação pedagógica, permitindo reconhecer o papel protetivo da escola e desenvolver segurança na mediação de temas sensíveis. Exemplos de falas incluem: *“Ampliou minha visão e possibilidade de atuação. Hoje ao trabalhar com crianças de 9 anos, o foco não é aprofundar nessas questões e sim observar as falas e o convívio para garantir a proteção dos estudantes.”* *“A cada ano trabalhando com o tema me sinto mais apropriado e criando mapas mentais que me ajudam nas abordagens e assertividade.”*

Essas respostas destacam o caráter formativo e emancipador dessas experiências, que consolidam competências pedagógicas e afetivas relacionadas à educação sexual.

2) Formação Continuada e Extensão Universitária

Outra parcela significativa relaciona o aprendizado a cursos de extensão e formações descentralizadas, especialmente em parceria com universidades

(UDESC) e a própria PMF. São recorrentes menções a projetos de formação continuada, eventos descentralizados e parcerias interinstitucionais: *“Entre em contato com a edusex tanto fazendo cursos de extensão sobre a temática na UDESC, quanto na formação continuada de professoras/es da PMF.”* *“Fizemos na escola uma formação continuada, descentralizada sobre Gênero, Raça e Sexualidade e foi umas das melhores formações que tivemos.”*

As falas evidenciam que o vínculo com a universidade e a formação permanente contribuem fortemente para a atualização docente e o fortalecimento da prática reflexiva.

3) Experiências Pontuais e Informativas

Alguns docentes relatam aulas isoladas ou palestras únicas, muitas vezes com profissionais da saúde, centradas em temas biológicos e preventivos, como gravidez na adolescência e ISTs. Exemplo: *“Uma aula com apoio de um enfermeiro que tirou dúvidas sobre DSTs e gravidez na adolescência.”* Essas experiências, embora reconhecidas como úteis, são percebidas como pontuais, com pouco impacto transformador ou continuidade pedagógica, limitando-se à dimensão informativa da sexualidade.

4) Reconhecimento da Relevância e Aplicabilidade Pedagógica

Diversos participantes expressam valorização direta do tema para a prática docente, enfatizando que *“todo aprendizado é pertinente para quem trabalha com crianças”*, ou que *“estar preparado sempre tem resultado no saber e no fazer”*. Há, portanto, consciência profissional de que a formação em Educação Sexual contribui para a construção de um ambiente escolar mais seguro, ético e inclusivo, mesmo quando as vivências foram pontuais.

Sentidos Latentes e Implicações

A análise das narrativas revela duas dimensões simbólicas principais:

- O reconhecimento do papel formativo dos projetos, que contribuem para a construção da identidade docente e o fortalecimento da prática pedagógica

em torno da sexualidade.

- A persistência de lacunas formativas, tanto na formação inicial quanto na continuada, resultando em experiências heterogêneas e desiguais.

As falas também apontam para a relevância da institucionalização das formações, especialmente em parceria com universidades públicas, como estratégia para garantir qualidade, sistematização e continuidade. É nítido que há um sentido de apropriação gradual, em que a experiência prática e o apoio institucional favorecem maior segurança docente, fortalecendo a autonomia pedagógica e a capacidade de mediação crítica frente às demandas da educação sexual na escola.

4.1.12 Questionamento 12

Caso você tenha abordado temas relacionados à Educação Sexual, qual foi seu sentimento? Exigiu mais de você comparado à outros tópicos?

Caracterização Geral das Respostas

As respostas indicam uma ampla diversidade de sentimentos e percepções diante da abordagem da temática em sala. Embora parte significativa dos docentes relate tranquilidade, naturalidade e satisfação, há também manifestações de medo, insegurança, constrangimento e receio de represálias familiares ou institucionais. Essa polarização sugere que o nível de exigência e de envolvimento emocional ao tratar da Educação Sexual varia conforme três fatores principais:

- Formação prévia e experiência docente;
- Faixa etária e contexto social dos estudantes;
- Clima institucional e apoio da gestão escolar.

As respostas também revelam que muitos professores reconhecem a importância do tema, mas sentem-se desamparados por falta de formação específica e diretrizes curriculares claras, o que os leva a improvisar estratégias ou evitar a abordagem. Da leitura flutuante e categorização temática emergiram seis

categorias principais, que traduzem as diferentes formas de vivenciar e significar o ato de abordar a educação sexual em sala de aula.

1) Naturalidade e Tranquilidade na Abordagem

Vários professores relataram segurança e conforto ao tratar do tema, demonstrando preparo prévio e sensibilidade pedagógica. Esses docentes associam a abordagem à formação anterior (como Biologia, Enfermagem ou participação em projetos de extensão) e à relação de confiança com os alunos. Exemplos de falas: *“Sinto naturalidade, acredito que seja um tema que muitos veem como tabu, mas sempre lidei com facilidade.”* *“Não tenho dificuldades, os alunos gostam dessa temática.”* *“Trabalhei como tema transversal quando surgiam dúvidas das crianças.”* Essas respostas indicam que, quando há apoio institucional e repertório teórico, o tema é visto como parte natural da formação integral.

2) Insegurança, Medo e Constrangimento

Um grupo expressivo de 35% a 40% revelou insegurança e desconforto, relacionados ao receio da reação das famílias, interpretações equivocadas e ausência de respaldo institucional. Falas como *“me sinto insegura com a reação das famílias”*, *“tenho medo da interpretação dos alunos e de como isso chega em casa”*, ou *“não me sinto livre para tirar todas as dúvidas”* reforçam a percepção de que o medo do julgamento externo atua como barreira emocional e pedagógica. Também aparecem menções à falta de documentos orientadores claros, o que contribui para o sentimento de vulnerabilidade profissional.

3) Experiências Positivas e Significativas

Diversos docentes relataram sentimentos de realização e impacto positivo, especialmente quando perceberam engajamento e interesse dos estudantes. Falas como *“me senti fazendo a diferença na vida das crianças”* e *“me senti feliz em tirar dúvidas e proteger meus estudantes”* evidenciam que, quando a experiência é mediada de forma adequada, ela gera satisfação profissional e sentido ético-pedagógico. Em muitos desses casos, a empatia e a afetividade docente são centrais para o êxito da abordagem.

4) Exigência Maior e Responsabilidade Acrescida

Outra categoria recorrente relaciona o tema à exigência de maior preparo e responsabilidade. As respostas sugerem que a educação sexual demanda mais tempo, cuidado com a linguagem e domínio conceitual, o que a diferencia de outros conteúdos. Falas como *“Exige mais no que tange à curiosidade dos estudantes.”* *“É uma temática sensível, então exige mais sim, mas os estudantes são bem abertos.”* *“Falar sobre educação sexual demanda conhecimento relacionado ao assunto.”* reforçam a percepção de que, mesmo entre docentes confortáveis com o tema, há reconhecimento do seu caráter complexo e multidimensional.

5) Recusa ou Evitação do Tema

Parte dos respondentes afirmou nunca ter abordado a temática, justificando por falta de capacitação, não ser da área específica ou medo de polêmicas. Exemplos de falas: *“Nunca abordei esse assunto, é algo delicado.”* *“Não sou capacitada pra isso e não é da minha área.”* *“Nunca abordei e me sinto desprotegida em falar.”* Essas respostas evidenciam ausência de política formativa contínua e baixa integração curricular, o que leva à perpetuação de silenciamentos institucionais.

6) Reações Divergentes e Contextos Contrastantes

Alguns professores relataram experiências distintas conforme o contexto escolar e social, especialmente entre escolas centrais e periféricas. Falas como *“na escola periférica consegui desenvolver melhor o tema”* e *“houve resistência em outra escola, mas depois consegui avançar”* sugerem que as condições locais e a receptividade comunitária influenciam diretamente a liberdade de atuação docente. Essa categoria revela que o clima institucional é determinante para o sucesso da abordagem, reforçando a importância de gestões escolares abertas e dialogais.

Sentidos Latentes e Implicações

As falas expressam forte carga emocional, oscilando entre prazer e medo, confiança e censura. O sentimento de responsabilidade ética aparece como elemento transversal — mesmo quando há receio, os professores reconhecem o

valor da temática e o papel protetivo da escola frente à vulnerabilidade infantil e adolescente. Os relatos também apontam para a ausência de respaldo sistemático: professores que se sentem seguros o fazem por experiência pessoal ou formação autônoma, e não por políticas públicas estruturadas. Essa constatação reforça a ideia de que o trabalho com a educação sexual na escola depende mais do indivíduo do que da instituição, o que acentua as desigualdades formativas.

4.1.13 Questionamento 13

Durante a aplicação do conteúdo, ocorreu algum problema relacionado com os pais, coordenação ou membros da comunidade externa? Você poderia explicar o ocorrido?

Caracterização Geral das Respostas

A análise das respostas revela uma dupla realidade: de um lado, há professores que nunca enfrentaram problemas diretos com a abordagem da educação sexual; de outro, há relatos de resistência explícita, principalmente por parte de famílias conservadoras e segmentos religiosos, bem como insegurança institucional em lidar com o tema.

Grande parte dos docentes afirma “não” ter enfrentado conflitos, muitas vezes por não abordar o tema profundamente, preparar a comunidade previamente ou adotar estratégias de mediação preventiva. Entretanto, entre os que relataram incidentes, surgem menções a reclamações de pais, interferência religiosa, censura institucional e acusação de “ideologia de gênero”, evidenciando tensões ideológicas e morais em torno da temática. A partir da leitura flutuante e codificação temática, identificaram-se cinco categorias principais que expressam a pluralidade de experiências docentes.

1) Ausência de Problemas e Apoio Institucional

A categoria mais frequente reúne docentes que não enfrentaram resistência, geralmente por contar com apoio da equipe pedagógica ou por abordar o tema com clareza e planejamento. Alguns mencionam que informam previamente os pais sobre as aulas, o que contribui para evitar conflitos. Exemplos de falas: “Não, a

equipe pedagógica da escola em que atuo sempre me apoiou.” “Nunca tive nenhum problema, as escolas onde trabalhei sempre compreenderam a importância do tema.” “Para evitar mal-entendidos, enviamos bilhetes aos pais informando o dia em que o tema seria tratado.” Essa categoria demonstra que a mediação institucional e o diálogo prévio com a comunidade são fatores que reduzem a tensão e fortalece a legitimidade docente.

2) Resistência Familiar e Interferência Religiosa

Outra categoria expressiva engloba relatos de conflitos com familiares, especialmente pais e responsáveis ligados a comunidades religiosas conservadoras. Há menções diretas a grupos evangélicos e a Testemunhas de Jeová, bem como a críticas relacionadas à “ideologia de gênero”. Exemplos: *“Já presenciei várias situações de interferência e ataques de algumas famílias, principalmente com o crescimento da extrema direita conservadora.”* *“Geralmente os problemas vêm das famílias que acreditam que educação sexual é sobre sexualidade e não sobre conhecimento e respeito.”* Essa categoria evidencia a polarização ideológica atual e o peso dos valores religiosos sobre o espaço escolar, exigindo mediações pedagógicas delicadas.

3) Conflitos Isolados e Mediação Pedagógica

Há casos pontuais em que surgiram questionamentos ou reclamações, mas que foram resolvidos com diálogo e argumentação fundamentada. Professores mencionam a importância de usar linguagem acessível, basear-se em conhecimento científico e respeitar as crenças familiares, sem abrir mão dos princípios educativos. Exemplos: *“Sempre soube abordar com tranquilidade, apresentando o que é tabu e o que é preconceito.”* *“A supervisão fez uma ótima mediação e os pais compreenderam o objetivo da aula.”* *“Expliquei ao pai que o conteúdo era sobre segurança e rede de proteção.”* *“Um pai questionou o estudo de métodos contraceptivos, mas após explicação compreendeu.”* Essas falas revelam competência comunicativa e preparo profissional como fatores de resolução de conflitos.

4) Autocensura e Medo de Repercussão

Alguns docentes declararam evitar abordar o tema profundamente por receio de represálias ou falta de respaldo institucional. Falas como *“não trabalhei a fundo por medo de represália”*, *“não tive coragem em escolas com pais conservadores”* e *“me preocupei em como o assunto chegaria em casa”* expressam autocontenção pedagógica, que decorre de ambientes escolares tensos e ausência de proteção profissional. Essa categoria reflete a insegurança docente frente às pressões sociais e o impacto da desvalorização da liberdade de cátedra, conforme relatado por um dos participantes ao comparar períodos históricos distintos (1990–2020).

5) Apoio Parcial e Dissonâncias Internas

Por fim, surgem menções a tensões internas entre docentes e equipes pedagógicas. Alguns professores relatam resistência entre colegas ou supervisores, que se incomodam com o tema, especialmente quando os estudantes levam o assunto para casa. Exemplo: *“A própria equipe pedagógica se incomoda, principalmente quando as famílias reclamam.”* *“Atuo como orientadora educacional, ajudando a esclarecer dúvidas das famílias.”* Essas falas evidenciam que as divergências sobre a Educação Sexual não se limitam à comunidade externa, mas atravessam o próprio corpo escolar, impactando a coesão institucional.

Sentidos Latentes e Implicações

As narrativas revelam um campo de tensão entre liberdade pedagógica e controle social. De um lado, a autonomia docente é reafirmada por professores que conduzem o tema com segurança e respaldo. De outro, há medo e autocensura, alimentados por pressões familiares, morais e políticas. Os relatos também sugerem que o apoio da gestão e o diálogo prévio com a comunidade são determinantes para o sucesso da abordagem, funcionando como estratégias protetivas e formativas. Por fim, a presença de episódios de censura, denúncias e desconfiança institucional indica a necessidade urgente de formação continuada e políticas de proteção docente, especialmente frente à crescente politização do tema.

4.1.14 Questionamento 14

Relacionado a sua instituição de ensino municipal, presente ou passada, houve alguma exigência de seus superiores para abordar sobre a temática?

Caracterização Geral das Respostas

O conjunto de respostas evidencia predomínio absoluto da negativa: a maior parte dos docentes afirma nunca ter recebido exigência ou orientação formal por parte da gestão escolar ou da SMEF para abordar a temática da Educação Sexual. A frequência de respostas como “*não*”, “*nunca*”, “*não houve*” e variações (mais de 35 ocorrências) reforça a ausência de direcionamento institucional explícito, sugerindo que o tema é tratado, quando o é, por iniciativa pessoal do professor. Em menor número, aparecem relatos de orientações pontuais, formações descentralizadas ou ações articuladas ao PSE, que não configuram exigência, mas convite ou incentivo eventual. A partir da leitura flutuante e categorização temática, emergiram cinco categorias principais que sintetizam as percepções docentes.

1) Ausência de Exigência Institucional

A categoria mais recorrente reúne respostas negativas diretas, indicando inexistência de cobranças formais sobre a abordagem da educação sexual. Termos como “*não*”, “*nunca*”, “*não houve*” e “*por enquanto não*” aparecem de forma repetida, revelando silêncio institucional. Um docente resume: “*Nunca há exigência para abordar o tema; os professores que compreendem a necessidade acham ‘brechas’ nos conteúdos para justificar e trabalhar de maneira natural.*” Essa categoria evidencia que a Educação Sexual não é institucionalizada na rotina escolar, dependendo da disposição e compreensão individual de cada docente.

2) Autonomia e Iniciativa Docente

Alguns professores relatam atuar espontaneamente na abordagem do tema, mesmo sem orientação formal, por entenderem sua relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes. “*Sempre fez parte do currículo da educação básica esse tema, portanto, nunca me foi preciso pedir por isso é, de fato, nunca me pediram diretamente, mas eu sempre soube da necessidade de fazê-lo.*” Essas falas destacam a responsabilidade ética e pedagógica assumida individualmente pelos professores, que “encontram brechas” para trabalhar o tema dentro das disciplinas. Essa categoria demonstra uma prática docente autônoma e engajada, porém desamparada por políticas institucionais.

3) Incentivos Informais e Orientações Gerais

Em menor escala, surgem relatos de iniciativas pontuais da equipe diretiva ou de orientações não obrigatórias, que configuram apoio simbólico, mas não exigência formal. *“A equipe diretiva convidou uma antropóloga para uma formação descentralizada sobre Gênero, Raça e Sexualidade.” “Exigência não, somente orientação.”* Essas ações revelam movimentos isolados de incentivo, geralmente vinculados a formações continuadas locais, projetos da universidade ou parcerias com o PSE, mas sem institucionalização curricular consistente.

4) Ações Vinculadas ao PSE

Alguns participantes mencionam que o único estímulo formal à abordagem da temática veio do PSE, onde o tema é abordado em caráter interdisciplinar. *“Sim, uma vez que eu atuava como articuladora do PSE na unidade escolar ao mesmo tempo professora de ciências.”* Essa categoria indica que as orientações sobre educação sexual estão mais relacionadas às políticas intersetoriais de saúde do que às diretrizes pedagógicas da rede municipal de ensino.

5) Reconhecimento da necessidade, mas falta de material e apoio

Uma parcela menor de respostas expressa frustração pela ausência de incentivo institucional e carência de materiais pedagógicos adequados. *“Há anos falo sobre como seria importante termos livros didáticos na nossa biblioteca que abordassem esse tema e que fossem adequados aos anos iniciais.”* Essas falas revelam consciência crítica sobre o apagamento do tema e demanda por políticas públicas educacionais que sustentem a prática docente com recursos, formação e respaldo administrativo.

Sentidos Latentes e Implicações

As narrativas refletem uma cultura de omissão institucional diante da educação sexual: o tema não é proibido, mas tampouco é exigido ou incentivado. Esse vácuo simbólico cria um espaço de ambiguidade, no qual o professor assume responsabilidade ética e formativa, mas sem orientação oficial. Os relatos também demonstram a inexistência de políticas curriculares consolidadas que tratam a

sexualidade como eixo transversal, o que contrasta com a definição de competências socioemocionais e de saúde previstas na BNCC (2018). Por fim, a menção à necessidade de materiais didáticos e formações continuadas reforça a percepção de que a falta de estrutura institucional compromete a qualidade e a segurança da abordagem pedagógica sobre a temática.

4.1.15 Questionamento 15

Na sua opinião, em que momentos os programas de Educação Sexual devem ser abordados dentro de sala?

Caracterização Geral das Respostas

A leitura flutuante evidencia uma forte convergência entre os participantes: a maioria entende que a Educação Sexual deve ser trabalhada de forma contínua, transversal e adequada à faixa etária. Há, contudo, divergências quanto ao início da abordagem, onde alguns defendem a inserção desde a Educação Infantil, enquanto outros preferem o Ensino Fundamental II, justificando que o tema exigiria maior maturidade dos estudantes.

De modo geral, predominam discursos que reconhecem a urgência da educação sexual frente à realidade atual, marcada pelo acesso precoce às redes sociais, aumento de abusos e fragilidade das orientações familiares. A categorização resultou em cinco grandes eixos temáticos, representando os diferentes modos de compreender o “momento certo” da abordagem.

1) Educação Sexual Contínua e Transversal (Categoria Predominante)

A maior parte dos docentes considera que a educação sexual não deve se limitar a um único momento, série ou disciplina, mas ocorrer de forma constante e integrada aos conteúdos curriculares. *“Na minha visão, a Educação Sexual deve ser trabalhada ao longo de toda a vida escolar, mas de forma gradual, adequada à idade e à maturidade da turma.”* *“Deve ser abordada em todos os anos escolares, de forma transversal aos conteúdos de todas as disciplinas.”* Essas falas refletem aderência à concepção de tema transversal, como preconizavam os PCN (1996) e ainda sugerem diálogo com a BNCC (2018), que, embora não mencione

explicitamente “Educação Sexual”, reforça a necessidade de desenvolver competências socioemocionais e de autocuidado.

2) Início Precoce – Educação Infantil e Anos Iniciais

Um grupo expressivo de docentes defende que a abordagem deve começar já na Educação Infantil, de modo lúdico e preventivo, centrando-se na proteção corporal, consentimento e respeito às diferenças. *“Desde a Educação Infantil, ensinando toques de sim e de não; partes do corpo e consentimento.”* *“De forma lúdica na creche, a partir de quatro anos.”* Essa perspectiva se fundamenta em estratégias de prevenção à violência sexual infantil e promoção da autonomia corporal, sustentando-se em autores como Figueiró (2020) e Telo & Witt (2018), que defendem que a formação sexual começa antes da puberdade e precisa ser mediada pedagogicamente.

3) Abordagem a Partir da Puberdade (Ensino Fundamental II)

Um terceiro grupo entende que o tema deve ser tratado a partir do Ensino Fundamental II, quando os estudantes já vivenciam transformações corporais e afetivas significativas. *“A partir da adolescência, quando os alunos demonstram curiosidade e amadurecimento.”* *“Na pré-adolescência, entre o 7º e 9º anos, é o momento mais adequado.”* Essa linha de pensamento ainda se vincula à tradição biologicista da disciplina de Ciências, onde a sexualidade é abordada principalmente sob o prisma reprodutivo e higiênico, reproduzindo práticas pedagógicas convencionais.

4) Abordagem Condicionada à Demanda dos Estudantes

Diversos docentes mencionam que o tema deve emergir a partir da curiosidade, do diálogo espontâneo ou de situações reais em sala, destacando a necessidade de sensibilidade e escuta ativa. *“Sempre que houver oportunidade ou necessidade, quando a turma demonstra interesse ou dúvida.”* *“Quando surgir alguma ocorrência entre alunos que demande conversa.”* Esse grupo concebe o professor como mediador situacional, capaz de reconhecer “brechas pedagógicas” e mobilizar a temática conforme o contexto, em consonância com a noção de “currículo vivido” (Nóvoa, 1992).

5) Resistência e Delegação à Família

Em menor número, há respostas contrárias à inserção do tema na escola, defendendo que a educação sexual deveria ser responsabilidade exclusiva da família. *“Esse tema deve ser tratado pela família. Cada criança tem seu tempo de maturação.”* *“Tratar disso nas escolas acaba expondo alunos desnecessariamente.”* Essas falas revelam visões tradicionais e conservadoras, ainda presentes no espaço escolar, que associam sexualidade a tabu moral e ameaça aos valores familiares, reiterando o distanciamento entre escola e comunidade sobre o tema.

Sentidos Latentes e Implicações

A leitura interpretativa das narrativas evidencia uma compreensão crescente da educação sexual como parte integrante da formação humana, embora persistam resquícios de resistência moral. Os discursos docentes reforçam a necessidade de formação continuada, apoio institucional e clareza curricular, a fim de que o tema seja tratado com segurança e coerência pedagógica. A predominância da categoria *“educação sexual contínua e transversal”* indica uma mudança cultural importante entre professores, que passam a perceber o tema não como um conteúdo isolado, mas como eixo estruturante da formação ética, social e emocional dos estudantes.

4.2 ANÁLISE INTEGRATIVA

Ao cruzar as respostas, pode-se observar que os discursos dos professores, embora únicos em suas experiências e percepções, possuem componentes estruturais que ajudam a descobrir padrões de significado referentes ao ensino de Educação Sexual nas escolas municipais de Florianópolis. A análise qualitativa derivada dos três estágios metodológicos de Minayo (2011) de caracterização geral, identificação de categorias emergentes e interpretação de significados latentes mostra que as descrições não se restringem a relatar práticas, mas revelam a estrutura simbólica e institucional subjacente às práticas.

4.2.1 Formação e identidade docente

As informações adquiridas nas perguntas 7, 10 e 11 implicam que a formação inicial não é suficiente para preparar os professores para a complexidade do assunto. E entre os professores que relatam ter encontrado o tema na graduação, a

maioria das interações é breve e superficial, muito focada biologicamente e não discutida em relação a conceitos éticos, culturais ou afetivos. Este exemplo apoia o diagnóstico de Figueiró (2020) em relação à formação acelerada, onde a falta de uma abordagem transversal ou crítica deixa as pessoas com inseguranças em relação a como praticam o ensino.

Usando os testemunhos, uma análise clara revela que muitos professores constroem sua educação sexual, muitas vezes aprendendo com as experiências cotidianas dos alunos, em vez de através dos processos de formação estruturados. Isso é consistente com o conceito de desenvolvimento profissional contínuo como um espaço para re-expansão da identidade docente, um componente identificado por Nóvoa (1992) e Schön (1992) como sendo integral para o desenvolvimento profissional reflexivo.

4.2.2 Transferência de responsabilidade e cultura escolar

As respostas às perguntas 9, 12 e 13 mostram semelhanças que indicam uma transferência de responsabilidade e uma fragmentação institucional sobre "quem deve falar" sobre Educação Sexual. Essas declarações demonstram que muitos professores entendem a relevância, mas muitas vezes se limitam a conectá-la às disciplinas de Ciências e Biologia; que o sexo é um fenômeno biológico visto com uma visão reducionista.

Essa tendência reproduz o que Minayo (2011) refere-se como evasão simbólica: reconhecemos a importância de um tema, mas o passamos para outros porque nos sentimos despreparados ou por medo das implicações morais e políticas sobre esse tema.

Em contraste, o corpo docente formado em Pedagogia (dominante na amostra) é mais sensível e mais disposto a abordar o assunto, mesmo quando relata medo e insegurança sobre a falta de apoio institucional e conflitos com as famílias. Esse medo importa não apenas porque demonstra fragilidade formativa, mas pela ausência de mediação sistêmica e política que deveria garantir condições seguras e propícias para a ação docente.

4.2.3 Sentimentos, barreiras e dimensão ética

Também das respostas às perguntas 12 e 13 há uma carga emocional e moral que vem na forma de Educação Sexual. Medo, constrangimento e

autocensura surgem para proteção quando falta apoio administrativo ou resistência de parte da comunidade escolar.

Ayres (2007) e Paiva (2006) consideram esse fenômeno como um aspecto ético do cuidado: ao ensinar conteúdos sensíveis, o professor deseja apoio emocional e arenas para discussão comunitária.

Na ausência desse apoio, o ensino torna-se uma prática isolada e arriscada. As respostas na minoria expressando prazer e satisfação com o tema, no entanto, levantam a possibilidade de ressignificar a pedagogia para um ambiente mais aberto e acolhedor. Projetos da comunidade externa à escola são nomeados como experiências transformadoras nas quais existe espaço para um espaço em que o professor é capaz de pensar e ser reflexivo, compartilhar e se vincular, bem como fortalecer os laços com a comunidade escolar.

4.2.4 Institucionalização e política curricular

A falta de uma exigência institucional formal (identificada na pergunta 14) apoia o diagnóstico de descontinuidade institucional. A Educação Sexual, não limitada ao seu reconhecimento como um assunto importante, ainda não é considerada explicitamente dentro do currículo municipal, emergindo como um sub-conjunto em campos como saúde, cidadania e ética.

De fato, essa omissão sublinha a fragilidade das políticas de formação de professores em que a autonomia se torna equivalente à falta de diretrizes (Saviani 2021).

Essa lacuna é reforçada por comparações da rede municipal de Florianópolis, como mostrado por Pereira (2023): enquanto a cidade apresenta uma proposta curricular que tem potencial emancipatório, as práticas de ensino mostram que a transversalidade esperada não se manifesta na rotina escolar. Isso resulta em um sistema de Educação Sexual que é em nível individual e sem monitoramento e continuidade.

4.2.5 Eficácia pedagógica e perspectiva crítica

Os resultados nos indicam que a eficácia da Educação Sexual na rede municipal depende fortemente de três eixos estruturais diferentes: formação contínua de professores, apoio institucional para isso, clareza curricular. Todos são

necessários para garantir a educação, e sua ausência prejudica a eficácia pedagógica e continua a fragmentação do tema.

Minayo (2011) observa que a eficácia de um processo educacional só pode ser vista quando há coerência entre intenção e ação, evidenciada pela articulação de políticas, práticas e percepções voltadas para a transformação social.

É de se concluir que nas escolas municipais de Florianópolis, a Educação Sexual permanece em processo de consolidação através da articulação de dados empíricos com o referencial teórico. Há reconhecimento da necessidade, mas o tema não é discutido sistematicamente de forma ética, ou emancipatória de maneira estruturada, ou com forte apoio de políticas públicas consistentes. No caso acima, a escola espelha os dilemas da sociedade: oscila entre reconhecer os direitos à informação e o silêncio provocado por medos, tabus e resistências culturais.

4.2.6 Impactos curriculares no diálogo da sexualidade

No design curricular brasileiro, existem quatro camadas: a BNCC, os currículos estaduais e municipais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, finalmente, o plano de aula do professor. Surge um novo currículo em que a estrutura pedagógica e a estrutura social estão em fluxo, e essa estrutura vertical pode até levar, embora destinada a ser unificada, a um empurrão desigual entre a realidade normativa e a prática no cotidiano escolar.

Essa hierarquia, embora concebida para garantir unidade e coerência pedagógica, revela um movimento de verticalização das políticas educacionais que, muitas vezes, distancia a realidade normativa da prática escolar cotidiana (MATTOS, 2021, p.236).

Essa distância se manifesta no contexto da Educação Sexual como silêncios, improvisações e fragmentos que limitam o efeito formativo e o valor emancipatório das escolas públicas. A BNCC, também aprovada em 2017, fornece a estrutura fundamental para as aprendizagens essenciais da Educação Básica

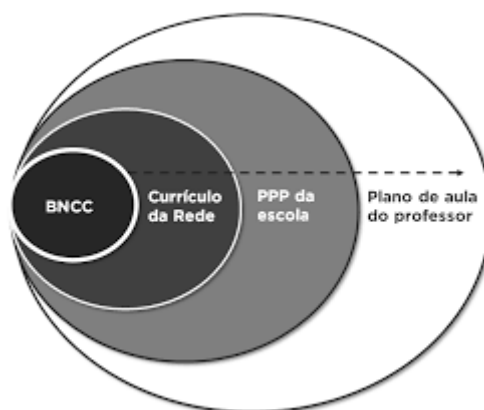


Figura 2: Relação entre os documentos educacionais BRASIL (2018, p. 17).

No entanto, Saviani (2021) e Sartori (2022) apontaram que, devido à sua natureza tecnicista e gerencial, ela pode transformar a formação humana complexa em uma lógica de competências quantificáveis que esvazia o potencial político e ético do currículo. Eliminando referências explícitas dentro dos PCN a gênero e sexualidade como temas transversais, a BNCC adota uma estratégia de neutralização política que mina a política de sexualidade nas escolas. É uma mudança de paradigma em que a sexualidade, que historicamente encontrou seu caminho nos currículos educacionais como uma dimensão central da vida e da saúde, tornou-se secundária, restrita meramente ao campo biológico das ciências naturais (BRASIL, 2018).

No entanto, a BNCC não é um exercício isolado. O documento funciona como um guia curricular de acordo com Moraes e Gallois (2020) contemplam que os sistemas educacionais o interpretam, adaptam, ressignificam de acordo com suas demandas socioculturais e assim por diante. Oportunidades de resistência surgem nesse segundo nível, tanto nos currículos estaduais quanto nos municipais.

No caso de Florianópolis, a Proposta Curricular da Rede Municipal (2016) e o Currículo Base do Território de Santa Catarina (2019) defendem princípios de diversidade, cidadania e respeito à diferença, deixando assim aberturas para a Educação Sexual como prática pedagógica transversal. No entanto, tais aberturas só são garantidas pela comunidade educacional enquanto ela incluir um serviço educacional em seu currículo, o que não é o caso, dada a falta de uma política clara e de um mecanismo oficial claro para se consolidar em uma instituição.

Uma terceira camada nesse continuum é o PPP, um documento que articula a identidade e o objetivo educacional da escola. O artigo 12, inciso I da LDB (nº 9.394/1996) prevê que cada instituição deve "elaborar e executar sua proposta pedagógica", assim, em virtude desse requisito, o PPP pode desempenhar um papel estratégico na ponte entre as normas gerais e a realidade local. Segundo Libâneo (2004),

O PPP é também o espaço privilegiado de uma democracia em que se gerencia, à medida que realiza a autonomia do ensino e o envolvimento da comunidade escolar.

Moraes & Gallois (2020) observam que o alinhamento da BNCC e do PPP não deve ser determinado apenas por adaptação técnica, deve ser o resultado de uma reflexão coletiva e educação contínua, pois podem transformar o documento em uma ferramenta para a práxis educacional. Nesse sentido, o PPP torna-se o meio pelo qual a política curricular é vivida. O documento, se desenvolvido em um contexto participativo, pode ser enquadrado ao longo da Educação Sexual como um eixo estruturante ao longo do qual práticas de respeito, cuidado e promoção da saúde integral são alcançadas. Mas quando expandido para servir às burocracias institucionais, ele mais frequentemente reproduz o silêncio da BNCC. Assim, a presença ou ausência do tema no PPP reflete o compromisso político da escola com a formação cidadã e a gestão democrática que foram reiteradas pela Constituição Federal (1988) e pela LDB.

Na base da hierarquia está o plano de aula, o momento em que o professor materializa o currículo e suas interpretações. E é aqui que o impacto de uma ausência política se torna aparente: sem parâmetros claros, a Educação Sexual depende da energia, coragem e sensibilidade do professor. A maioria deles recorre à transversalidade tácita ao considerar corpo, cuidado e relacionamentos para evocá-los a contemplar a sexualidade.

Embora produtiva, tal prática revela fragilidade institucional e o fardo simbólico que recai sobre o professor, tornando a autonomia pedagógica uma forma produtiva de resistência (NÓVOA, 1997; GIROUX, 1997).

A hierarquia curricular passa a significar um sistema de vozes e silêncios. A BNCC regula, os currículos locais adaptam, o PPP legitima, e o professor retifica ou resiste.

O contexto em que a Educação Sexual opera abre espaço para a contenda política e pedagógica, à medida que estica a linha de prescrição e prática. De acordo com Moraes e Gallois (2020), o alinhamento curricular deve visar acima da conformidade técnica com as normas: deve ser um espaço para diálogo, reflexão e emancipação onde a escola busca manifestar seu papel social de formar sujeitos críticos, conscientes e autônomos.

4.2.7 Extensão universitária

A necessidade e sagacidade de trazer a temática da sexualidade para dentro de sala de aula por muitas vezes transpassa a vontade do professor vigente. Projetos relacionados à Educação Sexual fazem parte da realidade de parte dos docentes participantes da pesquisa, seja com o seu conhecimento do mesmo, uma participação ativa em tempos de graduação.

Projetos de extensão universitária como Miolhe (PET-Biologia/UFSC), EducAÇÃO Sexual (UFSC - BEG) e LabEduSex (UDESC - CEAD), são mencionados por alguns participantes por possuírem significância tanto na sua formação docente como no que diz respeito ao reconhecimento da temática como importante para a formação dos estudantes. Entende-se que tais projetos apenas foram trazidos à tona por professores oriundos de área de formação como *Ciências Biológicas e Pedagogia*, onde a maioria cita os projetos por já possuírem um interesse prévio na tratativa da Educação Sexual

4.2.8 Disciplinas acadêmicas de formação sexual

Fato é que dentro da grade curricular obrigatória dos cursos, disciplinas que se dedicam exclusivamente a temáticas atreladas a Gênero e Sexualidade não fazem parte do escopo da obrigatoriedade do curso em sua grande maioria, ou seja, saber sobre Educação Sexual e reconhecer sua importância como prática emancipatória depende exclusivamente da disposição/interesse individual.

Ao examinar a formação inicial de professores nas principais universidades de Santa Catarina, notamos que a presença de questões de gênero e sexualidade continua esporádica e fragmentada. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) é a única a exigir que a disciplina Educação e Sexualidade apareça entre as disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, seja presencial (FAED) ou a distância (CEAD). Essa presença em nível institucionalizado é um passo importante para garantir que tenhamos uma abordagem crítica e sensível na área da diversidade.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) existem disciplinas dedicadas a Gênero, Corpo e Sexualidades (PSI-7910) e Gênero e Sexualidade (ANT-7050), mas o conteúdo permanece obrigatório apenas nessas disciplinas (psicologia e antropologia) e acaba assumindo a não obrigatoriedade para as licenciaturas.

4.3 A ESTRATÉGIA DE ESTABELECIMENTO DA BNCC PERANTE AO SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi estabelecido em 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no contexto de determinar a qualidade da educação dos estudantes no país, inicialmente medindo amostras de escolas públicas em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação (BRASIL, 2020). Desde então, o programa também foi reformado e é comumente reconhecido como uma ferramenta principal na implementação de avaliações em larga escala. Ele incorporou a Teoria de Resposta ao Item (TRI) em 1995, permitindo assim comparações longitudinais entre edições.

Em 2019, o SAEB começou a padronizar suas matrizes de referência e alinhá-las com a BNCC, estabelecendo assim um dos principais instrumentos para o monitoramento da implementação curricular (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2022). O SAEB tem sido utilizado em um censo para o 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio na edição de 2025, que foi aplicada a escolas públicas, bem como algumas privadas.

Além dos tradicionais testes de Língua Portuguesa e Matemática, novos ciclos têm amostras para avaliações de Ciências Humanas e Ciências

Naturais, cobrindo o aspecto mais amplo das habilidades cognitivas (INEP, 2024).

A estrutura do exame em si é indicativa dessa conexão normativa com a BNCC, como comenta o INEP que “as matrizes de avaliação do SAEB são baseadas nas competências gerais e específicas descritas na BNCC” (BRASIL, 2018). Mesmo garantindo a coerência nacional, esse realinhamento levará a um efeito de prioridade institucional: os conteúdos avaliados estão embutidos no cotidiano das escolas. Conforme evidenciado por relatórios recentes e comunicação das secretarias estaduais, algumas escolas têm realizado mobilizações e, durante o período pós-aula, algumas introduziram aulas como preparação pré-curricular para o exame, como indicado, por exemplo, pelo Departamento de Educação do Estado de Sergipe (2023), argumentando que os testes do SAEB iniciaram “intensificação de atividades e simulados”.

Essa reorganização do tempo e dos recursos escolares reflete uma pressão avaliativa que resulta em uma ênfase no que é importante na educação para cumprir metas mensuráveis, em vez da educação como realmente é. Mas esse raciocínio entrincheira disparidades curriculares: em seu processo de consolidação, a BNCC suprimiu o tratamento explícito da Educação Sexual dentro dos PCN como tema transversal, que fazia da sexualidade parte de suas dimensões biológica, afetiva e social (BRASIL, 1998).

E assim, ao alinhar-se com o SAEB, que é amplamente sobre habilidades de leitura e resolução de problemas, as redes municipais acabam entrincheirando uma curricularização reducionista que privilegia o que é quantificável em detrimento do que é desenvolvimental. Em última análise, a reformulação dos currículos das cidades que reflete esse alinhamento com a BNCC-SAEB tende a cristalizar esse viés.

Florianópolis pode estar caminhando para um desenvolvimento de seus PPPs e políticas de ensino com base nas competências gerais da BNCC, onde a possibilidade de tratar a educação sexual como um foco transversal acaba sendo descarregado ou menos focado. O foco nas avaliações externas também desencoraja o período pós-aula para projetos de cidadania, saúde ou diversidade.

Essa tensão traz à tona as contradições da avaliação padronizada e da educação emancipatória: embora o SAEB dite políticas públicas com base em indicadores de desempenho, a sexualidade, por não ser avaliada e não explicitamente contemplada, é uma variável não-conteúdo, marginalizada dentro da prática das escolas. Esse desafio é, portanto, responsabilidade dos sistemas municipais de educação no que diz respeito à reintegração da Educação Sexual nas dimensões da BNCC para que os princípios de desenvolvimento humano e cidadania não sejam ofuscados por uma lógica de mensuração e metrificação da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho mostra que a Educação Sexual nas escolas de Florianópolis em seu sistema municipal está distante de uma possível consolidação. Embora o tema seja aceito como básico para garantir a educação integral dos alunos pelos professores, a implementação ocorre com esforços e iniciativas individuais e da comunidade externa.

Os dados sugerem que o trabalho pedagógico explícito e implícito da sexualidade não reflete uma política homogeneizada, mas uma sensibilidade e compromisso ético dos professores que trabalham para criar um espaço de diálogo dentro de um quadro institucional existente marcado pelo silêncio e insegurança. Os resultados obtidos fornecem evidências de que a eficácia da Educação Sexual está sujeita a três eixos centrais e interdependentes: formação continuada de professores, apoio institucional e clareza curricular.

A falta de qualquer um desses fatores compromete a consistência pedagógica e a durabilidade das práticas educacionais. A formação inicial, conforme visto nas respostas, é limitada e fragmentada e raramente fornece a base teórica e metodológica para integrar a sexualidade na sala de aula. A educação contínua é um caminho indispensável para reforçar a identidade profissional e enfrentar resistências sociais ao tema neste cenário. Em relação ao apoio institucional aos professores, a pesquisa sugere que a falta de diretrizes oficiais e respaldo administrativo compromete a autonomia desses professores e encoraja o medo e a autocensura.

Isso significa que professores muito comprometidos estão trabalhando em um campo de tensão constante, lutando para equilibrar sua responsabilidade educacional com as pressões externas que enfrentam, tanto da comunidade escolar quanto de suas famílias, sem levar em consideração o estresse ao trabalho como um todo. Nóvoa (1992) e Saviani (2021) já mostraram que o funcionamento social das escolas públicas só pode se estender ao apoio aos professores, com o qual é possível considerá-los sujeitos políticos e intelectuais. Sem esse reconhecimento, a Educação Sexual ainda é uma forma de resistência, não uma prática estabelecida. O aspecto curricular também é significativo. A falta de referências explícitas à sexualidade e gênero na BNCC e a falta de uma abordagem sistêmica na Proposta Curricular de Florianópolis contribuem para o apagamento do registro institucional, o que força uma responsabilidade em nível não formalmente expresso a ser compartilhada.

Como sugere Pereira (2023), a rede municipal é capaz de unir um projeto emancipatório de Educação Sexual, mas apenas se sua política for de natureza pública, promovendo a continuidade, monitoramento e valorização dos professores. Este estudo também chama a atenção para os aspectos morais e afetivos do trabalho docente, além das dimensões estruturais. É emocional para nós, porque educar sobre sexualidade significa que precisamos enfrentar emoções, valores e crenças enquanto estamos sensíveis e psicologicamente preparados. Nas palavras de autores como Ayres (2007) e Paiva (2006), o cuidado é uma parte essencial da prática pedagógica e o professor requer condições emocionais e institucionais para abordar com sentimento de segurança e empatia.

A educação sexual, nesse sentido, precisa ser construída não apenas como a transmissão de conhecimento, mas também como humanização que afirma respeito, autonomia e pluralidade. Assim, determina-se que a Educação Sexual na rede municipal de Florianópolis permanece um processo fragmentado e voluntarista, que responde ao grau de disposição individual em relação aos professores como os principais destinatários. A evidência em contrário é que há conhecimento, desejo e potencial transformador dentro das escolas. O desafio hoje é como criar diretrizes de formação e monitoramento que criem uma prática contínua, ética e institucionalmente facilitada dessa conscientização. Apenas através de uma

perspectiva unida e crítica podemos romper o silêncio e construir uma Educação Sexual consolidada que beneficie a emancipação social e o fortalecimento da cidadania.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais: gêneros e sexualidades. *Cadernos Pagu*, n. 16, p. 127–152, 2001.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. *Cuidado: trabalho e interação nas práticas de saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC/UERJ, 2007.

BARATA, Rita Barradas. Desigualdades sociais e saúde. *Revista USP*, São Paulo, n. 80, p. 116–133, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais – Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 67 p.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRONFMAN, Mario; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Saúde e cidadania: uma reflexão sobre as políticas sociais no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 42–62, 1992.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v. 29, n. 1, p. 49–56, 2018.

BUSS, Paulo Marchiori; PELLEGRINI FILHO, Alberto. A saúde e seus determinantes sociais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77–93, 2007.

CAMPOS, Marcos Antônio Almeida; MAGALHÃES, Patrick Anderson Martins; VERAS, Luiz Fernando Souza. Gênero e sexualidade na dança do Coco do Grupo Oré Anacã: uma análise coreográfica. *ARJ—Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, v. 9, n. 2, 2022.

CAVALCANTI, Ricardo da Cunha. Educação no Brasil e América Latina. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v. 4, n. 2. São Paulo: Iglu, 1993.

CZERESNIA, Dina. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 114–121, 2003.

ESCOREL, Sarah; MOREIRA, Marcelo Rasga. Participação social. In: GIOVANELLA, Ligia et al. (org.). *Políticas e sistema de saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 979–1010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Londrina: Eduel, 2020.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIANÓPOLIS (SC). *Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Luiza Lese. *A diversidade como ponte para o diálogo sobre sexualidade: possibilidades para o Ensino de Ciências*. 2023.

MATTOS, Ana Carolina de. Políticas curriculares e verticalização da educação brasileira: a BNCC em análise. *Cadernos de Educação*, v. 21, n. 2, p. 229–245, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Juliana; GALLOIS, Luciana. A BNCC e o currículo como prática: ressignificações no chão da escola. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 2, p. 481–502, 2020.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Constitution of the World Health Organization*. Geneva: WHO, 1948.

PAIM, Jairnilson. *A reforma sanitária brasileira e o Sistema Único de Saúde: fundamentos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15–25.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p. 11–19, 1985.

SANTA CATARINA (Estado). *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: SED, 2019.

SANTOS, Sandro Prado. Sexualidade e formação docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia. *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, 2011.

SARTORI, Thiago Luiz. Análise da educação brasileira em face ao estudo da sexualidade: marginalização da educação sexual na BNCC. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, p. e022001–e022001, 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 25. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SHIBUYA, Hiromi; KAWAMURA, Ryoko; YAMAGUCHI, Takako; et al. Teachers' conflicts in implementing comprehensive sexuality education: a qualitative systematic review and meta-synthesis. *Tropical Medicine and Health*, v. 51, n. 1, p. 1–16, 2023. DOI: 10.1186/s41182-023-00508-w.

SOLAR, Orielle; IRWIN, Alec. *A conceptual framework for action on the social determinants of health*. Geneva: World Health Organization, 2010.

UNESCO. *Orientações técnicas internacionais sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências*. Paris: UNESCO, 2018.

WEREBE, Maria José; RIBEIRO, António Pinto. *A educação sexual na escola*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1977.

ANEXO A

**OFÍCIO GFC 5/2025 – ENCAMINHAMENTO: PESQUISA (TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO – TCC) Link:**

[file:///C:/Users/Pichau/Downloads/Oficio_n_C2_BA_05_Autorizacao_Pesquisa_Rafael_assinado_assinado%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Pichau/Downloads/Oficio_n_C2_BA_05_Autorizacao_Pesquisa_Rafael_assinado_assinado%20(2).pdf)

APÊNDICE A

Carta convite para pesquisam aos professoras da rede municipal de Florianópolis

Florianópolis, Julho de 2025

À(ao) Professora(or),

Esperamos que esta mensagem o(a) encontre bem.

Me chamo Rafael, e estou desenvolvendo meu trabalho de Conclusão de Curso intitulado de Educação Sexual nas Escolas Municipais de Florianópolis: Análise de uma Vivência Pedagógica, onde o objetivo desta pesquisa é de compreender de que forma essa temática tem sido abordada no cotidiano escolar e, principalmente, como os docentes se sentem ao tratar desses conteúdos com seus estudantes.

Sabemos que a Educação Sexual é um tema complexo e sensível, cercado de desafios, tanto institucionais quanto pessoais. No entanto, é também um campo

essencial para a formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, do respeito às diferenças e da prevenção de situações de risco.

A importância deste estudo se reforça diante de dados recentes que apontam um aumento nos casos de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) entre adolescentes na cidade de Florianópolis. Este cenário evidencia a urgência de ações educativas efetivas, que dialoguem com a realidade dos jovens e contem com o apoio e a escuta dos professores.

Por isso, convido você a participar desta pesquisa, respondendo a um formulário anônimo, elaborado com o intuito de conhecer suas percepções, dificuldades e experiências relacionadas ao tema. O anonimato garante que suas respostas sejam tratadas com total confidencialidade, permitindo que se sinta à vontade para expressar suas vivências e opiniões de forma segura e livre de julgamentos.

Sua participação é fundamental para que possamos construir um panorama mais fiel da realidade escolar e, a partir dele, pensar em estratégias de formação e apoio aos(às) docentes na abordagem da Educação Sexual.

Desde já, agradeço pela atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Rafael Gustavo de Sousa

Universidade Federal de Santa Catarina

(48) 99909-3084/rafaelgustavodesousa@gmail.com

Segue o link do formulário para participação da pesquisa:

<https://forms.gle/xVB2sLEzzdt1pPyj8>

APÊNDICE B

Formulário de Perguntas encaminhado aos docentes da Rede Municipal de Florianópolis. Link: [Google Forms](https://forms.gle/xVB2sLEzzdt1pPyj8)

