

Educação sexual: realidade ou utopia?

A zona muda nas representações sociais de Professores da Educação Básica

Mônica Quitéria Rückl Preto

Resumo: Neste texto, foi investigada as representações sociais de professores da educação básica acerca da educação sexual. Tem-se como referencial teórico os documentos que regem a educação sexual no país e a Teoria das Representações Sociais. A coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação de questionário, de forma online e impresso, obtendo-se 66 respostas. A análise dos dados foi feita com o auxílio do *software* Evoc e a partir da Análise de Conteúdo. Os dados obtidos demonstraram que a maior parte são professoras, com mais de seis anos de carreira e com prevalência da área de ciências biológicas. Observou-se a partir das palavras e expressões evocadas pelos sujeitos que há duas abordagens que se destacam, a biológico-higienista (conhecimento, saúde, prevenção) e a emancipatória (respeito, diálogo). Apesar de entenderem a educação sexual como necessária, para conhecimento e respeito, a maioria não se sente apto, porém eles se contradizem quando afirmam que possuem conhecimento adequado e quando se dividem de maneira igual quanto a frequência em que trabalham a temática. Conclui-se, portanto, que há uma zona muda nas representações sociais destes professores, ainda mais quando se entende a forte carga ideológica que a educação sexual possui, o que pode contribuir para que eles não exponham suas opiniões, mas sim aquilo que é correto socialmente falar sobre.

Palavras-chave: Ensino de ciências; Biologia; Sexualidade.

1.0 Introdução

A educação sexual envolve mais do que ensinar sobre o corpo humano, os sistemas genitais, os métodos contraceptivos e/ou ISTs. Ela é instrumento de transformação social, capaz de contribuir para mudanças de comportamento e de normas relacionadas à sexualidade (Milene Fontana Furlanetto *et al.*, 2018). De tal modo precisa abordar conteúdos relacionados a vivência da sexualidade, a diversidade das identidades de gênero e orientações sexuais, sexo seguro e obtenção do prazer de todos os corpos. Além de explorar o processo histórico em que a educação sexual se constituiu e as lutas para a sua permanência.

Reconhecemos, portanto, a educação sexual como um tema social, que circula nas escolas, nas famílias e na sociedade como um todo. Os professores, enquanto sujeitos sociais, estão imersos nesse contexto, e conversam sobre, constroem conhecimentos, elaboram atitudes e imagens. Ao considerarmos o contexto histórico, social, cultural e político em que vivemos e os impactos desse contexto na educação básica e ainda as recentes mudanças nos documentos/currículos ligados a educação sexual, decorrentes da aprovação da BNCC (Furlanetto *et al.*, 2018; Juliana Collares da Silva *et al.*, 2020), questiona-se: Quais são as representações sociais de professores da educação básica acerca da educação sexual?

Pretende-se por meio desta pesquisa identificar as representações sociais dos professores da educação básica sobre a educação sexual e verificar em que medida essas representações expressam as abordagens presentes na educação básica. Os objetivos específicos são: a) Caracterizar os/as professores/as participantes; b) Apresentar os conhecimentos, atitudes e imagens dos professores da educação básica acerca da educação sexual; c) Evidenciar a estrutura da representação social da educação sexual; d) Mapear a frequência, os temas e as abordagens da educação sexual presentes em escolas da Educação Básica; e) Expor as características da educação sexual que acontece nas escolas.

A partir do exposto, a seguir tem-se um breve histórico da educação sexual no Brasil, a legislação do presente, os agentes, espaços e dificuldades na sua operacionalização. Na sequência, apresenta-se a Teoria das Representações Sociais que fundamenta a coleta e a análise dos dados. Posteriormente, são expostos os aspectos metodológicos e, por fim, os achados são discutidos a partir do referencial teórico adotado.

1.1 Breve histórico e a Legislação do presente

A educação sexual é discutida há séculos, desde o Brasil colônia, mas chega à escola apenas no século XX (Rita Cássia Pereira Bueno; Paulo Rennes Marçal Ribeiro, 2018). Nesse início tinha o objetivo de conscientização ligada ao controle epidemiológico, a partir de uma abordagem heteronormativa, podendo-se inferir que tinha como objetivo principal informar e orientar os alunos sobre questões relacionadas a saúde (Furlanetto *et al.*, 2018; Sara Caram Sfair; Marisa Bittar; Roseli Esquerdo Lopes, 2015).

Na década de 20 e 30 a educação sexual, foi conduzida por educadores e médicos preocupados em evitar a perversão moral e garantir a reprodução segura dos indivíduos (Mary Neide Damico Figueiró, 1998). Além disso, um dos motivos que propiciou a educação sexual no ambiente escolar nessa época foi uma epidemia de sífilis (Figueiró, 1998). Porém a abordagem do tema ainda estava relacionada com a questão de saúde pública (Caio Samuel Franciscati da Silva; Ana Paula Leivar Brancaloni; Rosemary Rodrigues de Oliveira, 2019) e não de orientação para que o indivíduo conhecesse a si mesmo, o seu corpo e a sua sexualidade. As escolas que incluíram ou tentaram incluir a temática em seus currículos, não obtiveram êxito em torná-la definitiva, pois passado um tempo ela era retirada, assim como os docentes responsáveis por ela (Figueiró, 1998). As primeiras escolas que inseriram a temática, eram ligadas a universidades federais ou a religiões protestantes, visto o caráter repressivo que a igreja católica exercia na época (Figueiró, 1998).

Aproximadamente 30 anos depois, na década de 60, muitos programas acerca da temática foram criados no país, pois além da necessidade do ensino, os indivíduos mais favorecidos da sociedade começaram a ter interesse no assunto (Figueiró, 1998). Entretanto, o tema, abordado em forma de oficinas/seminários acabava ficando a cargo do professor de ciências ou de um “orientador”, este último seria como um mediador da discussão e os conteúdos abordados partiam do interesse dos alunos (Figueiró, 1998). Houve ainda momentos em que os pais eram envolvidos nas atividades, para que compreendessem como o trabalho era realizado e qual a importância deste para o desenvolvimento dos seus filhos (Figueiró, 1998).

Contudo, a ideia não foi efetivada por muito tempo e em meados da década de 60 e 70 houve a proibição do ensino de educação sexual por professores, mais precisamente de métodos contraceptivos, censura de livros e jornais (Figueiró, 1998). Começava-se, então, difundir a ideia de que isso não era função da escola, mas sim que competia a família a responsabilidade de ensinar sobre o tema para crianças e adolescentes (Figueiró, 1998; Silva; Brancaloni; Oliveira, 2019). A maioria dos profissionais cessou o ensino, por medo de consequências que iam desde a demissão, processos administrativos e retaliações que podiam vir de órgãos federais, líderes religiosos ou militares, porém, clandestinamente ainda haviam docentes que ensinavam sobre a temática (Figueiró, 1998).

Ao final da década de 70 foram inseridos no currículo do 2º grau (atual ensino médio) conteúdos sobre o tema. Contudo, isso não foi muito longe, extinguido já em 1983 (Figueiró, 1998). O tema voltou a ganhar relevância com a epidemia de AIDS, novamente com o foco na saúde pública (Bueno; Ribeiro, 2018). Em São Paulo houve na década de 90, por mais ou menos três anos, um projeto sobre educação sexual nas escolas a partir do apoio de Paulo Freire, que era o então Secretário Municipal de Educação (Figueiró, 1998).

Com o passar dos anos, o tema foi ganhando relevância e as discussões tendo espaço no ambiente escolar, para além da questão biológica, tinha-se o enfoque também nos aspectos sociais e históricos da educação sexual (Furlanetto *et al.*, 2018). Ainda na década de 90, assuntos ligados aos direitos humanos, saúde e liberdade sexual foram sendo discutidos e foi-se também reconhecendo a sexualidade não como um aspecto biológico, mas social dos indivíduos, a partir disso, essas questões foram sendo inseridas em documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil¹, 1998), criados após a promulgação da Lei 9394/96 (Brasil, 1996).

A Lei Federal nº 9.394/96 (Brasil, 1996), trouxe novas perspectivas em relação aos conteúdos trabalhados na escola, trazendo consigo bases que dariam suporte a construção de uma escola mais plural (Luiz Fabiano Zanatta *et al.*, 2016). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs) a área temática denominada “orientação sexual”, tinha o intuito de ser trabalhada de forma transversal, perpassando todas as disciplinas curriculares, com o objetivo de proporcionar ao estudante o exercício de sua sexualidade unindo prazer e responsabilidade (Zanatta *et al.*, 2016; Furlanetto *et al.*, 2018).

A partir das orientações dos PCNs, os professores abordariam transversalmente com o ensino de outros conteúdos questões relacionadas a sexualidade, ao corpo humano, as relações de gênero, a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e HIV/Aids (BRASIL², 1998), dentre outras. Em outras palavras, seria uma abordagem mais integrada, pensando na formação de um indivíduo de forma integral, que entendesse sobre as diversas temáticas que se incluem nessa área. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), mais precisamente no texto complementar (PCN+), o conteúdo está disposto nas competências para a disciplina de biologia:

Analisar de que maneira textos didáticos, revistas, jornais, programas de tevê e rádio tratam questões relativas à sexualidade como as questões de gênero, as expressões da sexualidade, as relações amorosas entre jovens, às doenças sexualmente transmissíveis, distinguindo um posicionamento isento, bem fundamentado do ponto de vista científico, da simples especulação, do puro preconceito ou de tabus (Brasil, 2007, p. 38).

A partir disso, observa-se que os PCNs dispunham considerações relevantes para o ensino do tema, além de salientar que o mesmo não se resumia apenas as disciplinas de ciências e biologia, mas que perpassava todas, sendo um tema transversal. Entretanto, como os PCNs não possuíam caráter obrigatório, mas sim orientador, não havia uma certeza se isso acontecia de fato na prática (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019).

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil², 2018) e sua última versão estabelecida em 2018, houve um retrocesso em relação a temática que aparece em breves citações. A temática ficou restrita apenas a reprodução e infecções sexualmente transmissíveis, destacando que é fundamental que os alunos “tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva” (Brasil², 2018, p. 327).

Vale destacar que na BNCC, o tópico de sexualidade só está descrito no documento na disciplina de ciências do 8º ano do ensino fundamental na habilidade EF08CI11, que diz “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (p. 349)”. Contudo, esse tema encontra-se no mesmo objeto do conhecimento que mecanismos reprodutivos, onde se trabalham conteúdos como anatomia e fisiologia do sistema reprodutor, hormônios sexuais, reprodução, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência e ISTs. Sendo assim, pode-se inferir que o conteúdo de sexualidade seria trabalhado por último, se houver tempo para isso, visto que é a última habilidade dentre esses dois objetos de conhecimento, ficando como um conteúdo secundário. No conteúdo da disciplina de Biologia no ensino médio, destaca-se apenas a temática da reprodução na competência específica 2 (BRASIL², 2018). A educação sexual poderia ser trabalhada no ensino médio a partir da habilidade EM13CNT207, a qual busca ““Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social” (Brasil², 2018, p. 557). Todavia, a descrição da habilidade é muito geral o que a torna vaga, por isso a interpretação fica a caráter de quem constrói os currículos estaduais que se baseiam na BNCC, e, posteriormente, dos professores que seguem esse currículo e atuam no ensino, não sendo então garantido que a educação sexual se faça presente no ensino médio.

Nos anos 2000 havia um projeto relacionado ao ensino da temática em escolas denominado “Escola Sem Homofobia”, entretanto, grupos políticos de extrema-direita que se identificavam com o movimento Escola sem Partido colaboraram para que o projeto fosse retirado de pauta em 2018 (Fernanda Fernandes; Leonir Lorenzetti, 2021; Alexandre Bortolini, 2023). Esse movimento

neoconservador, aliado a bancada religiosa, podem ser considerados como fortes influências para esse silenciamento da temática na BNCC, e, por consequência, dos currículos escolares das instituições de ensino brasileiras, a partir da alegação de que o ensino sobre questões sexuais (sexualidade, gênero, direitos sexuais) seria uma forma de doutrinação política e ideológica, conhecida popularmente como Ideologia de Gênero (Furlanetto *et al.*, 2018; Diana Melo Silva, 2020).

É importante mencionar que até que fosse aprovada essa última versão da BNCC, houveram três versões distintas, a primeira em 2015, a segunda em 2016, e a terceira em 2017 nas quais podem ser observadas diferenças significativas em relação às questões de gênero e sexualidade. Na primeira e na segunda versão havia explicitamente, nos princípios introdutórios e nas competências e habilidades da educação infantil, Educação Física e nas Ciências Humanas e Ciências da Natureza, a inserção dos termos (Silva, 2020). Já na versão aprovada alguns foram retirados e/ou disfarçados a partir da utilização de palavras como “diferenças” e “diversidade da sociedade”, a fim de que fossem silenciados.

Como já discutido, apesar de haver no documento, o ensino sobre essa temática acaba acontecendo de forma pontual, de acordo com o professor e a escola. Quando acontece, ocorre em poucas aulas de uma única série do ensino fundamental, além de não haver uma distinção de quais conteúdos seriam ensinados nas “múltiplas dimensões da sexualidade”, como é feito na questão reprodutiva e de saúde, ou seja, a BNCC não fornece subsídios e recursos para que o professor aborde a temática em sala de aula, impossibilitando-a na maioria das vezes (Silva *et al.*, 2020; Silva; Brancaloni; Oliveira, 2019). Além disso, após a difusão das ideias políticas vinculadas a Ideologia de Gênero, parece pairar sobre as escolas uma intensa vigilância e controle a fim de que o tema não seja trabalhado, o que faz com muitos professores não se sintam confortáveis ou até tenham medo de abordá-lo em sala de aula (Bortolini, 2023).

Vê-se, portanto, que a educação sexual nas escolas aconteceu de diferentes formas ao longo da história da educação no Brasil, assumindo diferentes enfoques, perspectivas e razões de ser em cada um desses momentos. Contudo, sempre houve um enfoque bastante ligado a promoção da saúde pública e ao controle epidemiológico, um vai e vem de políticas, que em determinados momentos avançam e em outros retrocedem. O fato é não houve uma melhora significativa em relação a forma como a temática é trabalhada na educação básica, a qual até hoje se dá de forma moralista, heteronormativa, censurada em alguns momentos, colocada como competência da família em outros. Para Regina Célia Pinheiro da Silva e Jorge Megid Neto (2006) ela se fez mais pela omissão e repressão do que por intermédio de uma educação dialógica, humanista e libertária. Nesse sentido, vale questionar: Quais os motivos e/ou interesses ou ainda as relações de poder existentes para que o trabalho com essa temática permaneça quase que inalterado ao longo do tempo? Quem é afetado e quem se beneficia com a omissão, silenciamento e repressão em relação a temática? Por fim, vale ressaltar a importância dos professores, pois independente do momento histórico e das concepções vigentes, são eles, que operacionalizam a discussão na medida em que constroem formas e espaços para abordar o tema. Nesse sentido, a seguir se discute os agentes, espaços e dificuldades na sua operacionalização.

1.2 Agentes, espaços e dificuldades na operacionalização

Em uma revisão de literatura sobre a educação sexual em escolas brasileiras, observa-se que os profissionais de enfermagem, são os que mais atuam em intervenções abordando o tema, seguidos pelos professores de ciências e biologia (Furlanetto *et al.*, 2018). Os estudos de Priscila Mugnai Vieira; Thelma Simões Matsukura (2017) corroboram com o apresentado por Furlanetto *et al.* (2018), afirmando que a educação sexual nos currículos escolares se dá predominantemente em aulas de ciências ou biologia.

Foi observado por Figueiró (1998) que professores ligados a educação de anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, pedagogos, participavam de intervenções em escolas, ensinando sobre a temática a alunos e também aos demais professores da escola. Pode ser visto nos estudos de

Carolina Araujo Michielin e Amábili Fraga (2019) a importância do professor de geografia como mediador da educação sexual no ambiente escolar, utilizando o estudo sobre identidade de gênero, orientação sexual, gravidez, ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis) para explicar sobre “a produção do espaço geográfico e como são desempenhados os papéis de homens e mulheres nessa produção”, além de dados estatísticos sobre “gravidez indesejada na adolescência, o aumento de doenças sexualmente transmissíveis entre jovens, à diferença salarial entre os gêneros, as barreiras de trabalho para as mulheres que decidem seguir a maternidade, homofobia por regiões no Brasil”, o que demonstra que o tema realmente vai além das disciplinas de ciências e biologia e deveria ser abordado de forma interdisciplinar.

O fato é que a educação sexual se caracteriza como um tema de responsabilidade de todos os professores. A escola, enquanto instituição social, é responsável por permitir o contato, de crianças e jovens, com este e outros temas relevantes, em todo o seu espaço, além de possibilitar a troca e a construção dos conhecimentos por alunos e professores (Eveline Pinheiro Beserra *et al.*, 2011). Isso também é salientado por Claudia de Moraes Gomes (2013, p.105) quando afirma que “é na escola que o jovem entra em contato com outras significâncias e importâncias em sua vida e, ao confrontar o herdado, elabora sua própria maneira de se conduzir”.

Para Gomes (2013), inspirado em Paulo Freire, para o ensino de qualquer temática é necessário conhecer o aluno e analisar onde ele está inserido e quais referenciais ele traz para a escola para que o processo de ensino resulte na construção de conhecimentos significativos, pois no momento em que os alunos refletem sobre si e a sociedade, eles se constroem como cidadãos críticos e com poder de transformar sua realidade.

Em seus estudos Randys Caldeira Gonçalves, José Henrique Faleiro e Guilherme Malafaia (2013) discorrem que diferentemente da ideia, geralmente, difundida na mídia de que falar sobre educação sexual seria a antecipação da vida sexual, ao se abordar a temática, mais do que informar, estamos contribuindo para a formação pessoal de cada indivíduo, “a formação da autoconsciência e o resgate do indivíduo enquanto sujeito de suas ações, para que seja livre para decidir, com responsabilidade, a hora certa para que a sexualidade seja compartilhada com outro indivíduo por meio do sexo” (Gonçalves; Faleiro; Malafaia, 2013, p. 257).

Ao longo da vida a cultura, a família e a sociedade vão influenciando a formação pessoal e a visão de mundo do indivíduo. Quando o aluno não encontra respostas para seus questionamentos no ambiente escolar, ele tende a buscar isso em outras fontes que, na maioria das vezes, não são seguras ou não satisfazem completamente a necessidade do conhecimento (Gomes, 2013). De tal modo, a escola deve instigar os alunos a buscarem conhecimento, a refletirem e questionarem, para que com isso, eles repensem suas atitudes, concepções e valores, oferecendo a eles uma educação emancipatória, que os fará cidadãos críticos para enfrentar todas as desigualdades, desinformações e discriminações no ambiente em que vivem (Ana Claudia Bortolozzi Maia; Paulo Rennes Marçal Ribeiro, 2011; Kalyane Kélem Ávila Maldonado; Fabrício Bonfim Sudério, 2021). Pode-se destacar que, todo o aprendizado obtido no ambiente escolar será interpretado pelos alunos e transformado em ações concretas (Vieira; Matsukura, 2017), que levam a efeitos não só no âmbito escolar, mas no âmbito social daquele aluno. Para Maia e Ribeiro (2011, p. 06) “não é possível termos uma Educação inclusiva e integral, [...] sem que tenha entre seus pontos de debate e estudos, temas envolvendo sexualidade, gênero e diversidade sexual”.

A educação sexual em escolas é importante, porque, além de informar sobre temas de caráter biológico, como métodos contraceptivos, gravidez precoce e ISTs, pode abordar conteúdos relacionados aos modelos de família existentes, a vivência segura da sexualidade, aos papéis e a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, sexo seguro, obtenção do prazer, além do autoconhecimento, pois como visto nos estudos realizados por Gomes (2013) os alunos demonstraram falta de conhecimento sobre seu corpo e sua sexualidade.

Entretanto, há carência dessas informações em livros didáticos, visto que a maior ênfase é dada em aspectos relacionados a biologia, como reprodução, órgãos sexuais, gravidez na adolescência, ISTs (na grande maioria das vezes apenas a Aids), e, métodos contraceptivos (destaque para a camisinha masculina e a pílula anticoncepcional feminina) (Helena Altmann,

2009; Victória Marçal; Jean Carlos Miranda, 2021), ou seja, uma visão bastante biologizada da educação sexual (Zanatta *et al.*, 2016). Além da pouca contribuição dos livros didáticos, o trabalho em sala de aula pode ser afetado pela falta de formação dos professores, orientação religiosa e, também, sentimentos de angústia e ansiedade por não conseguirem responder a questões sobre o tema ou por medo de retaliações, o que faz com que este tema passe em branco no período escolar (Marçal; Miranda, 2021). Maldonado e Sudério (2021, p.11) confirmam “professores de Ciências da Natureza, sentem dificuldade em abordar o assunto em sala de aula; [...] alguns não se sentem preparados para falar sobre”.

A carência desse tema é destacada por Zanatta *et al.* (2016) ao refletir sobre a falta de conteúdos relacionados a ele nos cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas, citando ainda que quando há disponibilidade, é uma disciplina optativa. Isso confirma-se quando se observa o contexto da presente pesquisa, a universidade em que a mesma foi produzida, a qual oferece a disciplina de Sexualidade Humana e Educação como optativa para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia, bem como a optativa de Corpo, Sexualidade e Diversidade para Licenciatura em História. Por não serem obrigatórias, muitos estudantes optam por cursar outras disciplinas, deixando essa de lado, o que os leva posteriormente a terem dificuldades de ensinar sobre a temática, conforme indicado em pesquisa de Erika Christane, Viviane Terezinha Koga e Marcela Teixeira (2024, no prelo). Em outras universidades próximas o cenário é o mesmo, como por exemplo, no curso de pedagogia, é ofertada a disciplina “Educação Emancipatória da Sexualidade”, não de forma obrigatória, mas sim optativa.

Além da carência de formação inicial e continuada, muitos pais e/ou responsáveis, geralmente, se mostram contrários ao ensino do tema, devido a valores morais tradicionais, colocando esse assunto como um dever da família tradicional e conservadora que atua na defesa da abstinência sexual, dos papéis sexuais tradicionais, da censura de conteúdos e são intolerantes a demais vivências da sexualidade, na criminalização do aborto e a métodos contraceptivos. Essa contrariedade ao ensino do tema nas escolas é descrita por Karla Firmino da Silva (2016) como tabu. Isso se deve em partes as crianças serem vistas não como crianças, mas como seres assexuados, e o método de ensino era não tocar no assunto e deixar que a natureza se encarregasse de ensiná-las.

Consequentemente, a partir das dificuldades encontradas no ambiente escolar quando se tenta incluir o tema que a cultura dominante vai sendo imposta aos educandos, tornando-os sujeitos oprimidos, que apenas reproduzem o conhecimento que é desejado pelas classes detentoras do poder (Zanatta *et al.*, 2016), perpetuando situações de exclusão, discriminação e violência. Por isso, é preciso que se entenda a educação sexual como um espaço para que o indivíduo se conheça e se entenda como cidadão que possui direitos (Furlanetto *et al.*, 2018), além combater a violência de gênero e a opressão às minorias da sociedade, e, também, desmistificar e ressignificar o que se entende como o papel da mulher na sociedade (Martha Julia Martins, 2020). Entendemos, de tal modo, que a educação sexual é um caminho para a conscientização, orientação e reconstrução, em prol de uma sociedade mais justa para todos os indivíduos.

1.3 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida por Serge Moscovici (1925-2014) e desde o seu surgimento contribui para o estudo das Ciências Sociais e Humanas, bem como da educação e da política (Ivana Marková, 2017). A TRS começou a ser elaborada no período pós 2ª Guerra Mundial, visto que o autor acreditava na psicologia social como uma forma de solucionar os problemas que surgiam resultantes de tensões da própria cultura (Marková, 2017). A partir disso e de outras “inspirações”, entendeu-se que as tensões vividas pelas pessoas baseiam sua comunicação e linguagem, o que constitui a base das representações sociais, uma vez que elas são criadas ou alteradas por esses dois fatores (Marková, 2017). Ao se qualificar a representação como social, entende-se que ela é produzida e organizada de maneira coletiva (Moscovici, 2012).

As representações sociais, podem ser definidas como o conjunto de crenças e saberes

socialmente construídos e partilhados, com os quais e através dos quais os indivíduos pensam, falam, decidem fazer o que fazem, se apropriam do mundo e lhe dão sentido (Moscovici, 2012). As representações são reproduções de algo vivido/observado, porém elas são reconstruídas de modo diferente por cada indivíduo e associadas a algo comum, devido ao contexto em que este está inserido, além de que “as ligações que se estabelecem em torno do objeto traduzem obrigatoriamente escolhas, experiências e valores” (Moscovici, 2012). Através dos meios de comunicação e como os indivíduos se organizam, essas representações sociais são alteradas, ou seja, estão em constante transformação, e ao final acabam por produzir e determinar o comportamento dos que representam (Moscovici, 2012).

Visto isso, a TRS presume que o conhecimento se transforma ao longo do tempo, devido a experiência vivida e a cultura na qual o indivíduo está inserido. Entretanto, isso não quer dizer que ele progride para uma forma superior ou para um conhecimento mais elaborado ou adequado, pois cada ser é único, proporcionando assim a existência de uma sociedade heterogênea, com tensões e interações distintas fluindo nela (Marková, 2017).

Denise Jodelet (2017) define as representações sociais como representações de algo ou alguém, que vem do senso comum, tendo amparo na experiência de vida, afetando a vida cotidiana, além de ser construída e compartilhada através da comunicação e da interação dos indivíduos sociais em seus grupos sociais. A interação dos indivíduos auxilia na criação de uma identidade do grupo, no sentido de que as opiniões se tornam teorias do senso comum, tendo estas o poder de promover uma sensação de pertencimento do indivíduo àquele grupo (Alda Judith Alves-Mazzotti, 2008).

Moscovici (2012) entende que o individual e o social são interdependentes, ou seja, Ego-Alter, sendo que cria sua realidade social a partir da interação com o meio em que está inserido, gerando assim uma interação triangular Ego-Alter-Objeto, fazendo com que os indivíduos exponham representações/ideias por meio de gestos, palavras ou símbolos (Marková, 2017). O objeto da representação social, neste caso a educação sexual, é um objeto que tem importância/interferência para e no grupo a ser analisado, os professores da educação básica, além de que este objeto promove a criação de outras representações ligadas a ele (Maria Suzana de Stefano Menin, Alessandra de Moraes Shimizu e Claudia Maria de Lima, 2009).

Na TRS há dois processos que a constituem, a objetivação, que torna concreto algo abstrato, por meio de imagens ou palavras, um reflexo do que é real, entretanto, este é selecionado de acordo com a cultura e os valores individuais, forma-se, portanto, uma imagem que se estabelece no chamado núcleo, que dá significado ao objeto, o naturaliza. Já o segundo processo, a ancoragem, torna a representação e o seu objeto fixo socialmente, relacionando-os e inserindo-os a práticas e valores presentes na sociedade (Maria Suzana de Stefano Menin e Alessandra de Moraes Shimizu, 2004; Alves-Mazzotti, 2008).

A representação social permite que se torne presente no real algo que era distante, tendo o auxílio de experiências e valores que ajudam a moldar esse objeto (Alves-Mazzotti, 2008). Então, ao se analisar um objeto em vários grupos, pode haver variações nas respostas a serem obtidas, pois pertencer a um mesmo meio não implica ter as mesmas representações. Além disso, quando analisado determinado grupo social, pode ser que o resultado final sejam os indivíduos quererem se encaixar em um padrão ideal imposto pela sociedade, não expressando de fato as suas representações, que emergem da vida cotidiana (Celso Pereira de Sá, 1998). Esse fenômeno é também conhecido como zona muda das representações sociais e acontece, principalmente, quando o objeto social possui uma forte carga ideológica, como é o caso da educação sexual (Maria Suzana de Stefano Menin, 2006).

A zona muda das representações sociais é descrita por Menin (2006) a partir da diferença entre aquilo que as pessoas dizem e o que elas pensam, entre o que elas dizem (em seus discursos) e o que elas realmente fazem (em sua prática). De tal modo, a zona muda não se revela facilmente nos discursos e nem nos questionários de pesquisa, devido aos indivíduos considerarem como não adequado falar determinadas coisas frente as normas sociais e a moral. Em outras palavras, elas são difíceis de serem identificadas. Pode-se entender que os indivíduos não respondem de acordo com

o que realmente pensam, mas sim com o que deveriam responder para atender as expectativas dos pesquisadores (Menin, 2006), aquilo que é correto falar socialmente sobre. Geralmente, quando se pesquisa um objeto sensível, como é o caso da educação sexual, há a possibilidade de ter zona muda, visto que dependendo do que se fala sobre este objeto, se fere as normas sociais impostas pelo seu grupo social ou valores morais (Menin, 2006). Menin (2006) apresenta métodos de coletas de dados que podem ser utilizados para tentar evidenciar a zona muda das representações sociais, os quais buscam a redução da pressão normativa sobre o sujeito que representa. Um dos métodos consiste em colocar o sujeito para responder a partir do ponto de vista de outro indivíduo (que tem alguma relação com o objeto pesquisado e que não seja distante dos sujeitos pesquisados).

Para Moscovici (2012) as representações sociais de diferentes indivíduos formam universos de opinião, sendo que estes são compostos por três dimensões que proporcionam uma visão de seu conteúdo e sentido: a atitude, se é favorável, desfavorável ou ainda intermediária ao objeto analisado. A informação, como se organizam os conhecimentos sobre o objeto, e o campo de representação, que seria a imagem, a parte concreta, onde há a hierarquização dos elementos.

Jean-Claude Abric (1941-2012), outro pesquisador da TRS, apresentou uma nova forma de análise das representações sociais conhecida como a Teoria do Núcleo Central, a qual enfatiza a dimensão cognitiva-estrutural das representações, de modo que elas têm funções e propriedades que diferem e se distribuem em um sistema central, mais estável e rígido, que dá o significado global da representação e um sistema periférico, que, por sua vez, é mais variável e flexível (Menin e Shimizu, 2004). A transformação das representações inicia-se pelo sistema periférico, pois este por ser mais flexível está fadado a sofrer com a influências das práticas sociais que variam na sociedade (Sá, 1998). A teoria de Abric auxilia na comparação das representações sociais entre grupos sociais, visto que se a composição dos núcleos centrais for diferente, a maneira como esses grupos representam determinado objeto também é diferente (Sá, 1998).

Por meio da TRS, é possível obter informações acerca de comportamentos presentes no ambiente escolar, como a opção em trabalhar ou não com a educação sexual, mas também entender como o meio social onde os indivíduos estão inseridos, as políticas, ideologias e a cultura, afetam essas opções e o processo de ensino-aprendizagem (Menin, Shimizu, 2004). As representações sociais dos professores podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem, interferir em suas práticas pedagógicas, (Menin & Shimizu, 2004; Menin, Shimizu e Lima, 2009). Resultados como de Delma Faria Shimamoto (2004) que investigou as representações sociais de professores sobre o corpo humano, onde o núcleo central era composto pela questão biológica e o sistema periférico pelas questões culturais, sociais, afetivas, mostram como as influências de determinadas concepções e grupos acabam por interferir no ensino da educação sexual, focando em aspectos que seriam os ideais para eles e não para a formação completa do indivíduo.

2.0 Percurso metodológico

Participaram da pesquisa 66 professores/as da educação básica dos estados de Santa Catarina e Paraná, no primeiro semestre de 2024.

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário, que se deu em dois formatos impresso e *online*, sendo que o *online* foi elaborado por meio da plataforma Google Forms. Esse instrumento de coleta de dados tinha como objetivo identificar as representações sociais dos professores acerca da educação sexual, sendo que para isso, era composto por três partes distintas que continham perguntas abertas e fechadas. Esse formato foi pensado para que as repostas não apenas se restringissem às opções dadas, mas que os indivíduos pudessem expressar as suas opiniões (Rodolphe Ghiglione; Benjamin Matalon, 1993), de modo que estas nortegassem o processo de identificação das representações sociais.

A primeira parte do questionário era composta por questões de caracterização dos professores participantes, tendo, portanto, perguntas como idade, gênero, área de formação, tempo de atuação profissional, dentre outras. Já a segunda parte foi composta por questões a fim de evidenciar as representações sociais acerca da educação sexual. Compõem essa parte a questão

de ALP (Associação Livre de Palavras) a partir do termo indutor Educação Sexual é... Na terceira e última parte haviam questões relacionadas às práticas pedagógicas concernentes a educação sexual na escola em que os professores atuam. Vale destacar que essa última questão, retirou-se o foco do professor e voltou-se para a escola, buscando reduzir a pressão normativa sobre os professores a fim de evidenciar a presença de zonas mudas na RS da educação sexual.

A presente pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética, sob o Parecer nº 6.794.919, e foram seguidos todos os procedimentos necessários em pesquisas com seres humanos, dentre eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o resguardo das relações de poder abusivas e o anonimato (Mary Jane Spink, 2000). Após a coleta dos dados, as informações foram organizadas em um banco de dados no *Excel* para posterior análise.

Para a análise dos dados adotaram-se procedimentos quantitativos como frequência e porcentagem, além do auxílio do *software* Evoc (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), seguidos de procedimentos qualitativos de Análise de Conteúdo (Laurence Bardin, 2004). O Evoc foi utilizado para a identificação da estrutura da representação social, do provável núcleo central e sistema periférico, por meio de cálculos de co-ocorrências que servem de base para a construção dos quatro quadrantes (Laêda Bezerra Machado e Rosimere de Almeida Aniceto, 2010). Já a Análise de Conteúdo para elencar as categorias presentes nas questões abertas, incluindo a das justificativas dos professores à palavra indicada em primeiro lugar na questão de ALP (Bardin, 2004).

3.0 Resultados e discussão

A partir da análise da primeira parte dos questionários teve-se caracterização dos/as professores participantes, a qual é apresentada na Tabela 1:

Tabela 1 - Caracterização dos sujeitos participantes

Variáveis		Quantidade	Porcentagem
Idade	18 e 30 anos	8	12,1%
	31 - 45 anos	31	47,0%
	acima de 46 anos	27	40,9%
Gênero	Masculino	16	24,2%
	Feminino	49	74,2%
	Transgênero	1	1,5 %
Onde reside	Paraná	52	78,8%
	Santa Catarina	14	21,2%
Formação inicial	Ciências Agrárias	5	8,0%
	Ciências Biológicas	28	44,0%
	Ciências da Saúde	3	5,0%
	Ciências Exatas e da Terra	10	16,0%
	Ciências Humanas	4	6,0%
	Ciências Sociais Aplicadas	1	2,0%
	Linguística, Letras e Artes	4	6,0%
	Pedagogia	8	13,0%
Formação continuada	Especialização	34	51,5%
	Mestrado	21	31,8%
	Doutorado	9	13,6%
	PDE	3	4,5%
	Não tenho	2	3,0%
Segmento em que atua	Educação Infantil	2	3,0%
	Ensino Fundamental	46	69,7%
	Ensino Médio	42	63,3%
	Ensino Técnico	4	6,0%
	Educação Especial	1	1,5%
	Ensino Superior	2	3,0%
	Educação Popular	1	1,5%
Tempo de experiência	0- 5 Anos	16	24,2%
	6 - 15 Anos	24	36,4%

Mais de 16 Anos	26	39,4%
-----------------	----	-------

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2024.

É possível observar que a maioria das respostas obtidas são de professoras, que se identificam com o gênero feminino e que se distribuem equitativamente entre as faixas etárias de 31 a 45 anos e mais de 46 anos de idade, sendo a maioria residente no estado do Paraná. Dado que as mulheres compõem mais de 70% dos sujeitos participantes, optou-se por utilizar o termo feminino professora quando se descreve as demais características dos sujeitos participantes.

Com relação a maior presença de mulheres nesta pesquisa, se questiona a respeito de uma feminilização da docência ou se esse número indica que há uma maior propensão desse tema ser trabalhado mais por mulheres do que por homens? Esse dado expõe que há uma predominância delas quando o assunto é a educação sexual, isso se deve talvez ao fato de a maior parte das violências sexuais serem cometidas por homens, de tal modo, parece que eles se sentem desautorizados em discutir o tema. O grande desafio imposto nesse sentido é que as professoras/mulheres são as que acabam discutindo com os meninos as masculinidades. Há que se destacar o fato de não haver pesquisas e/ou publicações relacionadas a isso, o que se constitui como um importante tema a ser investigado.

Quanto a formação inicial, houve uma abrangência de várias áreas do conhecimento, contudo, há uma prevalência de professoras da área de ciências biológicas, o que pode ser um indicativo de que estas professoras reconhecem mais a sua função em relação a temática do que as de outras áreas de conhecimento, corroborando com os dados de Altmann (2009) que afirma que a educação sexual é realizada majoritariamente na disciplina de Ciências e Biologia.

Quanto a formação continuada, a maioria possui especialização e mestrado. Apenas dois sujeitos afirmam que não possuem pós-graduação. Pode-se ver ainda que o número de professoras vai diminuindo proporcionalmente ao aumento do nível da pós-graduação, ou seja, em ordem decrescente da especialização até o doutorado.

De todos os segmentos da educação básica, a atuação das participantes no ensino fundamental e médio foram as mais evidenciadas, que corresponde ao ensino das disciplinas de ciências e biologia. Quanto ao tempo de serviço, há uma divisão equitativa nas faixas de 6 a 15 anos e mais de 16 anos de experiência, portanto, são professoras que estão no meio da sua carreira, ou seja, já vivenciaram a educação sexual acontecendo de diferentes formas, a partir de diferentes enfoques e perspectivas tanto no período dos PCNs como agora na BNCC.

Quanto ao nível de conhecimento e a frequência em que trabalham com a temática foi elaborada a tabela 2:

Tabela 2 – Com relação a educação sexual

Variáveis		Quantidade	Porcentagem
Nível de conhecimento	Excelente	10	15,2%
	Adequado	38	57,6%
	Regular	16	24,2%
	Insuficiente	2	3,0%
Participação em formações sobre a temática	Sim	29	43,9%
	Não	37	56,1%
Frequência em que trabalha a temática	Sempre	23	34,8%
	Esporadicamente	20	30,3%
	Nunca ou quase nunca	20	30,3%
	Já trabalhei e não trabalho mais	3	4,5%

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2024.

Ao observar a tabela 2 vê-se que a maioria das professoras considera que possui um nível adequado de conhecimentos sobre o tema, entretanto, a maioria delas afirma que não participou de formações relacionadas a temática. Pode-se inferir então que esses conhecimentos tem origem pessoal, familiar, do senso comum ou dos grupos sociais nos quais

estão inseridas. Contudo, há que se questionar que formação é essa? Uma vez que outras pesquisas, a exemplo de Furlanetto *et al.* (2018), indicam que a maioria dos professores não tem recebido formação suficiente para lidar com temáticas relacionadas a educação sexual, sendo que essa ausência resulta na presença e manutenção de abordagens higienistas e heteronormativas. Outro ponto que se coloca sobre as formações é o fato de não haver incentivo e nem investimento por parte do governo do estado do Paraná, onde a maioria delas reside, uma vez que a formação continuada dessas professoras se dá de forma bastante pontual, não conseguindo abranger a diversidade de temas necessários.

Destaca-se ainda que mesmo a maioria delas avaliando o seu nível de conhecimento como adequado, elas se dividem de maneira igual quanto a frequência em que trabalham a temática em sala de aula, em sempre, esporadicamente e nunca ou quase nunca. Parece em um primeiro momento que houve nas respostas dessas professoras uma tentativa de se adaptar aquilo que seria correto socialmente falar sobre o seu conhecimento e a frequência com que trabalham o tema.

As professoras que responderam que sempre trabalham, pediu-se que elas descrevessem os conteúdos ensinados e quando isso acontece. A partir dessas respostas foi observado que os conteúdos apresentam, sobretudo, um enfoque biológico, relacionado aos sistemas do corpo humano, a promoção da saúde e a prevenção a doenças. Alguns ainda trazem conceitos e termos errados ou que foram sendo modificados ao longo do tempo a exemplo das DSTs e dos sistemas reprodutores, como pode ser observado nos trechos abaixo que apresentam as respostas das professoras:

Prevenção, gravidez na adolescência, ISTs, sistemas reprodutores, ciclos hormonais, gestação, respeito às diferentes orientações sexuais, sinais de abuso e assédio sexual, entre outros (sujeito 2).

Ist's, gravidez na adolescência e métodos contraceptivos (sujeito 4).

Os conteúdos propostos pela BNCC como: sistema reprodutor, IST, métodos contraceptivos, gestação e parto (sujeito 10).

Órgãos reprodutivos, reprodução, gravidez, dst, métodos anticoncepcionais, menstruação, puberdade, gêneros (sujeito 28).

Sistema reprodutor, gravidez e desenvolvimento embrionário, ISTs, métodos contraceptivos (sujeito 31).

DST, Menarca, HIV (AIDS), Gravidez na adolescência, Aborto, entre outros (sujeito 45).

Quanto as professoras que dizem que trabalham esporadicamente e nunca ou quase nunca, entende-se que estas professoras podem ter dificuldades para ensinar ou que há algum tipo de pressão ou receio por partes deles que dificulta ou até mesmo impede o trabalho com o tema. No questionário foram evidenciadas duas categorias distintas de dificuldades apresentadas por essas professoras. A primeira refere-se a fatores externos a escola como o medo/receio de reclamações/represálias dos familiares e também a imaturidade dos alunos. Já a segunda tem a ver com questões internas a escola como a falta de conhecimentos necessários e ainda a ausência de materiais didáticos e a falta do tema de forma expressa no Registro de Classe Online (RCO) elaborado pela SEED/PR (Secretaria Estadual de Educação do Paraná).

Relutância de pais de alunos, turmas de 8º e 9º anos imaturas, por vezes falta de apoio e/ou embasamento pra abordar as temáticas (sujeito 3).

Imaturidade e dogmas familiares (sujeito 5).

A falta de materiais didáticos adequados e a compreensão das famílias, de que é importante abordar esses temas na escola (sujeito 8).

Preparação e saber a forma correta de abordar o tema com os alunos, visto que na atualidade, para os jovens, tudo gira em torno da malícia; tornando assim essa prática um tanto quanto constrangedora (sujeito 13).

A própria escola muitas vezes, pais, colegas, religião, mitos e hoje em dia *fake news* (sujeito 27).

Inclusão do conteúdo dentro do planejamento no RCO (sujeito 38).

Falta de formação (sujeito 49).

Constrangimento, falta de informação e consciência a respeito da temática em relação à disciplina (sujeito 51).

Na segunda parte do questionário, as palavras ou expressões que foram evocadas pelos professores a partir do termo indutor: “Para você EDUCAÇÃO SEXUAL É?”, foram analisadas com o apoio do *software* Evoc. As palavras que tinham o mesmo valor semântico foram agrupadas. Após o tratamento e o processamento pelo *software*, verificamos que, do total de 66 professores, se obteve uma lista com 314 palavras, das quais 140 eram diferentes.

Para a composição dos quatro quadrantes foi considerada a frequência intermediária 10 e a Ordem Média de Evocação (OME) 2,5, uma vez que esses valores foram extraídos do relatório RANGMOT. A frequência intermediária determina que somente as palavras com frequência acima de 10 entrem na composição dos quadrantes superiores. A OME, por sua vez, determina como as evocações serão posicionadas em relação ao eixo vertical (Eugenia Coelho Paredes, 2007).

Do total de 140 palavras diferentes evocadas pelas professoras, 14 integraram os quatro quadrantes, nos quais estão os possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico da representação social da educação sexual. Esses elementos foram extraídos do relatório TABRGFR e são apresentados, na Tabela 3.

Tabela 3- Possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais da educação sexual

	Freq.	OME		Freq.	OME
Palavras	>=10	<2,5	Palavras	>=10	>=2,5
Conhecimento	13	2,15	Cuidado	12	3,41
Necessário	16	2,37	Importante	11	2,90
Respeito	15	2,46	Prevenção	14	2,57
Saúde	14	2,00			
Palavras	>=10	<2,5	Palavras	>=10	>=2,5
Autoconhecimento	5	2,00	Contraceptivos	6	3,33
Diálogo	5	2,40	Família	6	3,00
Educação	5	1,80			
Essencial	5	2,40			
Informação	9	2,44			

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2024.

No primeiro quadrante, que é possivelmente o núcleo central, apareceram as palavras necessário, respeito, saúde e conhecimento, as quais tiveram uma alta frequência, pois juntas elas foram citadas 58 vezes entre as primeiras posições, ou seja, foram colocadas como as mais importantes pelas professoras participantes. Essas palavras evidenciam que para essas professoras a educação sexual é um conhecimento necessário para o respeito com os outros e a promoção da saúde de si próprio. Isso expressa os aspectos funcionais do tema (conhecimento/saúde) e os normativos (necessário/ respeito). Para Jimena Furlani (2016) saúde e conhecimento

estão ligados a uma abordagem biológico-higienista, porém há a presença da palavra respeito, que está mais relacionada a abordagem emancipatória, relacionada ao respeito ao outro, as diversidades. Abaixo seguem algumas justificativas que as professoras deram a essas palavras, vê-se a presença dos aspectos biológicos se sobrepondo aos aspectos de emancipação:

Acho que a saúde acaba sendo mais importante porque quando falamos de educação sexual, para os adolescentes, eles precisam saber se cuidar do próprio corpo é evitar doenças que podem afetar sua vida sexual para sempre (sujeito 2).

Desde sempre, mas principalmente no mundo atual é necessário entender tudo que esteja relacionado a educação sexual. Porque a partir daí conseguiremos ter mais respeito por si e pelos outros (sujeito 27).

Educação sexual é questão de saúde pública, parte importante da vida, principalmente para nós mulheres. Entendê-la e trabalha-la pode mudar a realidade social, econômica e a qualidade de vida da população (sujeito 30).

O não conhecimento do seu corpo e as implicações que podem ocorrer seus os devidos cuidados, pode pôr em risco sua saúde e qualidade de vida (sujeito 35).

Sabemos que a vida sexual dos nossos alunos se inicia cada vez mais precocemente. Desta forma, é de suma importância que os alunos saibam as formas de preservar sua saúde, conhecendo com clareza os métodos contraceptivos (o que fazem e como utilizar corretamente), bem como as diversas infecções (IST's) existentes no caso da não utilização dos métodos e os problemas ocasionados por uma gravidez precoce (sujeito 39).

Respeito a diversidade da vida é um princípio básico de garantia dos Direitos Humanos. Assim, educação sexual passa não apenas por conhecer o corpo de modo biológico, mas pensar o corpo de modo social e cultural. Cultura dos afetos. Cultura do Respeito. Cultura necessária da Educação de Gênero (sujeito 42).

O respeito está relacionado com os estudantes compreenderem as diferenças que existem no mundo para que possam respeitar os próprios corpos e de outras pessoas (sujeito 43).

No primeiro núcleo intermediário revelaram-se as palavras prevenção, cuidado e importante. Essas palavras assim como as anteriores tiveram uma alta frequência, contudo aparecerem entre as últimas posições. Elas também expressam que a educação sexual é representada por essas professoras como sendo importante para a prevenção, provavelmente de ISTs e da gravidez indesejada, bem como o cuidado com o corpo, ou seja, uma concepção restrita apenas aos aspectos biológicos, que enfatiza a biologia essencialista (baseada no determinismo biológico) (Kaciane Daniella de Almeida; Nanci Stancki da Luz, 2013). Furlani (2016) a caracteriza como uma abordagem biológico-higienista.

Não tem como não citar educação sexual e não lembrar de prevenção, os jovens sempre estão conectados as redes, mas nem estão em busca de informações corretas e necessárias, nesse caso essa temática em sala é fundamental como uma prevenção também de Ist's e gravidez na adolescência (sujeito 4).

Prevenir IST's, ter responsabilidade com a própria saúde e corpo (sujeito 19).

Prevenção indica um cuidado e a orientação quanto a gravidez precoce, a transmissão de doenças e também o conhecimento pessoal quando ao seu corpo e até onde são seus limites, evitando qualquer abuso (sujeito 61).

No segundo núcleo intermediário aparecem as palavras autoconhecimento, diálogo, educação, essencial e informação, as quais foram citadas menos vezes pelas professoras, mas

aparecerem entre as primeiras posições. As palavras autoconhecimento, diálogo e educação podem indicar uma concepção mais emancipatória da educação sexual, a qual tem a intenção de que os alunos compreendam o ser humano em sua totalidade, se conheçam, possam reconhecer o próximo e respeitá-lo e assim tomem consciência de que possuem independência e liberdade de escolha. Para isso devem entender os conteúdos a partir de uma educação crítica e reflexiva, com diálogo e participação de todos na construção e entendimento do que é educação sexual.

Autoconhecimento, porque quando a menina se conhece, seu corpo, ciclo, sexualidade, ela tem condições de se prevenir, conhecer limites, onde procurar e quem procurar quando necessário (sujeito 14).

Liberdade é algo fundamental para buscar o conhecimento e autocuidado e tirar as dúvidas a respeito da sexualidade sem preconceitos (sujeito 17).

Acho necessário falar sobre o assunto, pois muitas crianças só tem esse diálogo na escola, assim aprendem a cuidar do próprio corpo, respeitar as pessoas que tem uma orientação diferente da sua e até mesmo saber se sofrem algum tipo de violência (sujeito 19).

Essencial para a formação do indivíduo inserido em uma sociedade hipócrita, aprender o que realmente acontece em seu corpo, saber dizer não para certas coisas, que saber que o corpo pertence a ti, não ter receio em falar no assunto e principalmente que seu corpo não é feio e é seu (sujeito 28).

Por fim, no sistema periférico foram evidenciadas as palavras contraceptivos e família, as quais evidenciam, respectivamente, aspectos biológicos-higienista e moral-tradicionalista (Furlani, 2016), ao passo que as duas abordagens possuem caráter de regulação e são mais conservadoras, focando em aspectos que seriam os ideais de grupos radicais conservadores, o que reflete o momento político vivenciado no Brasil, bem como os documentos que subsidiam a educação, a exemplo da BNCC. Vale destacar que nesse discurso deixa-se de lado aspectos sociais, emocionais e psicológicos da educação sexual, uma vez que trabalham mais a questão da biologia e fisiologia do corpo e entendem que o restante seria função da família orientar. Para Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013) ela “tem ocorrido de forma limitada, aliada, sobretudo, aos aspectos biológicos e reprodutivos do indivíduo, negando assim, toda a amplitude prazerosa e benéfica que a mesma propicia.” Há que se destacar, sobretudo, as ausências que perpassam essas abordagens, por exemplo, a não discussão acerca das diversidades das identidades de gênero e orientações sexuais, da invisibilização de outros corpos, sobre a limitação da sexualidade, o apagamento do prazer feminino, a importância da afetividade, desejo e prazer nas relações, as inúmeras formas de abusos e violências, os padrões sexuais discriminatórios, entre outros aspectos. Há que se desconstruir esses padrões excludentes, que geram e perpetuam violência.

Autores como Figueiró (1998) e Silva, Brancaloni e Oliveira (2019) apresentam que nas décadas de 60 e 70 houve fortemente a difusão da ideia de que a educação sexual era função da família e não deveria ser abordada pela escola, muito movida por ideais religiosos, dentre eles a abstinência sexual, a privação e a postergação de relações sexuais. Entretanto, o passado ainda se faz presente, visto que essa concepção persiste até hoje, motivada por discursos políticos neoconservadores. Quando se analisa o contexto, entende-se que a pressão de grupos conservadores vai de encontro a contrariedade aos métodos contraceptivos, a proibição do aborto seguro, assim como a censura de materiais didáticos e de livros de literatura. Os professores, por vezes, repetem e reafirmam esse discurso na medida em que colocam a educação sexual como responsabilidade da família, colocando-a no domínio privado.

Acredito que a educação sexual deve ter início no seio familiar, com conversas

principalmente alertando sobre a linguagem de cunho sexual que está presente em todas as informações, propagandas, vídeos, etc; e que hoje estão acessíveis a todas as idades (sujeito 13).

Parte da família, dialogar com os filhos e participar da comunidade escolar em que os mesmos serão inseridos. O colégio junto com os professores trabalha os temas com a participação de todos (alunos, família, escola) (sujeito 52).

Ao analisar as representações sociais dos professores participantes evidencia-se que em pleno século XXI, mesmo com todas as mudanças sociais do nosso tempo, a educação sexual presente nas escolas ainda está bastante ancorada em questões biológico-higienistas e em questões morais e tradicionais, o que remonta a educação sexual do século passado. Autores como Furlanetto *et al.* (2018) e Sfair, Bittar e Lopes (2015) corroboram com isso quando descrevem que no início do século XX a educação sexual começou a ser discutida nas escolas a fim de conscientizar para controle epidemiológico, ligada mais as questões biológicas e de poder. Embora apareçam palavras que remetam a uma abordagem mais emancipatória como respeito, autoconhecimento, educação e diálogo, a quantidade de palavras relacionadas a uma abordagem biológica-higienista foi maior. A fim de evidenciar como essas diferentes abordagens se distribuíram entre os quatro quadrantes, foi construída a tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição das palavras dos quatro quadrantes em categorias que representam o tipo de abordagem e as atitudes evidenciadas.

CATEGORIAS	Núcleo central	Elementos intermediários	Periferia	TOTAL
Atitudes positivas	Necessário	Importante Essencial	-	3
Biológica-higienista	Saúde Conhecimento	Prevenção Cuidado Informação	Contraceptivos	6
Moral-tradicionalista	-		Família	1
Emancipatória	Respeito	Autoconhecimento Diálogo Educação	-	4
TOTAL				14

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2024.

A tabela 4 apresenta as palavras evidenciadas nos quatro quadrantes categorizadas nos diferentes tipos de abordagens da educação sexual, descritas por Furlani (2016), e referentes a atitudes positivas evidenciadas pelas professoras. Ao realizar esta análise, vê-se que a RS da educação sexual dos professores da educação básica tem sobretudo elementos relacionados a uma concepção biológica-higienista, pois foi a categoria com o maior número de palavras citadas (saúde, conhecimento, prevenção, cuidado, informação e contraceptivos) as quais se distribuem em todos os quadrantes. Na sequência a categoria mais presente remete a abordagem social emancipatória, a qual foi composta por quatro palavras (respeito, diálogo, educação e autoconhecimento). Tem-se ainda três palavras que refletem atitudes positivas (necessário, importante e essencial) e uma palavra que remete abordagem moral-tradicional (família), a qual se encontra na periferia.

Esse dado, observado na tabela 4, corrobora com a discussão feita nos quatro quadrantes, de que a abordagem biológica-higienista é a mais presente. Silva, Brancaloni e Oliveira (2019) também corroboram com essa constatação. Há que se destacar que essa abordagem centra o ensino na promoção da saúde, na reprodução humana, na prevenção a ISTs, na prevenção a gravidez indesejada, no planejamento familiar, etc., onde muitas vezes as diferenças entre homens e mulheres são colocadas como decorrências de atributos biológicos, corpos são expostos de forma heteronormativa, o que contribui para a manutenção do machismo, sexismo, da homofobia, misoginia e implica também em um ensino de ciências

limitado e reducionista (Almeida; Luz, 2013). Assim, o problema não está em utilizar uma ou outra abordagem, mas sim em não ampliar as discussões acerca da sexualidade para além do caráter biológico-conservador. Nesse sentido, vale destacar que em pleno século XXI são ausentes entre as RS das professoras da educação básica sobre a educação sexual praticada nas escolas elementos que se relacionem as abordagens dos direitos humanos, direitos sexuais e/ou *queer*.

Para evidenciar as imagens presentes na representação social das professoras participantes, foi solicitado que escrevessem ao que comparam a educação sexual, tendo sido obtidas respostas como:

A educação sexual pode ser comparada a um ****mapa**** que guia as pessoas através do complexo território da sexualidade humana. Um mapa oferece orientação e informações sobre o terreno, a educação sexual fornece conhecimento e compreensão sobre o corpo, relações, emoções e consentimento. Ela também pode ser relacionada a uma ****ferramenta de empoderamento****, pois capacita indivíduos com informações vitais para tomar decisões informadas sobre sua saúde e bem-estar sexual (sujeito 1).

Com a mesma importância de astronomia e educação ambiental (sujeito 6).

Cuidado (sujeito 13).

A um tema de importância assim como aprender a ler e escrever (sujeito 19).

Saúde física e mental (sujeito 21).

Matéria em Ciências/ Biologia com conteúdo integrado ao sistema reprodutor (sujeito 29).

Serviço de saúde básica (sujeito 37).

Educação religiosa (sujeito 55).

Biologia, ideologia, prazer (sujeito 59).

A educação financeira ou até ao planejamento de vida (sujeito 61).

Há extratos onde tem-se a imagem da educação sexual como mapa que guia, uma ferramenta de empoderamento, que capacita a partir do conhecimento individual do corpo e possibilita a tomada de decisões.

Há ainda imagens relacionadas a saúde, seja pelo cuidado, saúde física e mental ou englobando todas as questões de saúde do corpo (sujeitos, 13, 21 e 37), indo ao encontro da abordagem biológica-higienista.

Em uma perspectiva mais conservadora, a educação sexual foi comparada ao ensino religioso (sujeito 55), o qual acontece no domínio privado da vida dos alunos. Assim como nos quatro quadrantes, nas imagens aparece novamente essa dualidade que coloca a educação sexual como competência da família, no âmbito privado, o que novamente reafirma um discurso conservador, se contrapondo aquilo que seria a garantia de direitos reprodutivos e sexuais dos alunos no âmbito social da educação.

Ainda houveram comparações relacionando o tema a escola (sujeitos 6, 29, 51 e 61), indicando que entendem como um conteúdo importante e necessário (sujeito 19) e que deveria a ser trabalhado no ambiente escolar.

O que o sujeito 59 compara a necessidade de se tratar a biologia na educação sexual, mas também o prazer, e até relações de poder e ideologias que fazem com que corpos e relações sejam invisibilizadas e que promovem a manutenção de desigualdades e preconceitos. Essa imagem expressa uma abordagem emancipatória, pois traz aspectos relativos à transformação social, a luta contra preconceitos e tabus, o reconhecimento da

pluralidade, o que possibilita uma discussão mais contextualizada e ampla.

A terceira e última parte do questionário estava relacionada com as práticas pedagógicas de educação sexual presentes nas escolas em que os sujeitos trabalhavam. Havia afirmações nas quais poderiam assinalar se concordavam plenamente, concordavam, discordavam ou discordavam totalmente. Essa questão foi pensada a partir dos pressupostos de Menin (2006) por entendermos que a educação sexual se constitui como um tema sensível, que possui forte carga social. Por isso deslocou-se o foco do professor para a escola, ou seja, como a educação sexual acontece em sua escola? A partir da análise da frequência das respostas foi elaborada a tabela 5.

Tabela 5 - Caracterização da educação sexual praticada na escola em que as professoras atuam

	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE	TOTAL
Acontece em todos os níveis de ensino					
F	11	15	30	9	65
Deveria ser obrigatória no currículo da escola					
F	36	23	6	0	65
Os professores estão aptos para ensinar sobre a temática					
F	1	15	36	13	65
Os professores se sentem seguros para desconstruir preconceitos e estereótipos					
F	1	13	42	9	65
Os recursos disponíveis são adequados					
F	0	12	42	10	64
Os alunos têm abertura para falar sobre o tema					
F	4	23	32	6	65
Fornece informações sobre saúde sexual e reprodutiva					
F	12	36	13	3	64
As discussões abrangem a diversidade das identidades de gênero					
F	4	29	23	9	65
É inclusiva e sensível às diferentes culturas, religiões e crenças dos alunos e professores					
F	3	23	32	7	65
Aborda questões de consentimento, capacitando os alunos para o respeito aos limites pessoais e do outro					
F	7	33	21	3	64
Se limita apenas à biologia e anatomia, e não inclui aspectos emocionais, sociais e éticos da sexualidade humana					
F	9	25	23	8	65
Aborda aspectos relacionados a comunidade LGBTQIA+					
F	6	21	28	10	65
A abordagem praticada na escola visa contribuir na promoção de relacionamentos saudáveis, respeitosos e consensuais					
F	13	31	18	4	66
A abordagem praticada na escola visa contribuir para a redução da gravidez na adolescência e da incidência de infecção por ISTs					
F	18	34	12	2	66

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2024.

O deslocamento do foco para a escola nesta questão foi pensado a fim de evidenciar se havia ou não uma zona muda na representação das professoras em relação a educação sexual. Ao analisar as respostas das professoras vê-se que maioria delas concorda plenamente que a educação sexual deveria ser obrigatória no currículo e discorda que ela acontece em todos os níveis de ensino e que os alunos têm abertura para falar sobre, corroborando com o Glauberto da Silva Quirino e João Batista Teixeira da Rocha (2013) a respeito da falta de diálogo entre aluno e professor quando a educação sexual entra em pauta.

Quando questionados em relação ao conhecimento dos professores da escola para abordar a temática, a maioria das participantes discordam que os docentes se sentem aptos para trabalhar e para desconstruir preconceitos e estereótipos. Esses dados se contrapõem as respostas que eles deram na primeira parte do questionário, pois lá a maioria delas avaliou o seu nível de conhecimento como adequado e se dividiram de maneira igual quanto a

frequência em que trabalham a temática. Isso pode ser um indicativo da presença da zona muda na RS da educação sexual, relacionada ao conhecimento e a presença desse tema na educação básica.

A educação sexual é um tema que possui forte carga ideológica. Os sujeitos, professores da educação básica, ao representarem-no tentam se adequar aquilo que é correto falar sobre, ou seja, ao falar deles, afirmam que possuem conhecimentos e que o tema está presente, contudo, ao falarem da realidade na escola em que atuam eles se contradizem em suas respostas, como pode ser observado abaixo no quadro 1.

Quadro 1- A contradição que expressa a zona muda nas RS

Ao falar de si mesmos CONCORDAM	Quando falam da escola DISCORDAM
Possuem conhecimento adequado mesmo sem ter formação continuada sobre	Os professores estão aptos para ensinar e se sentem seguros para desconstruir preconceitos e estereótipos

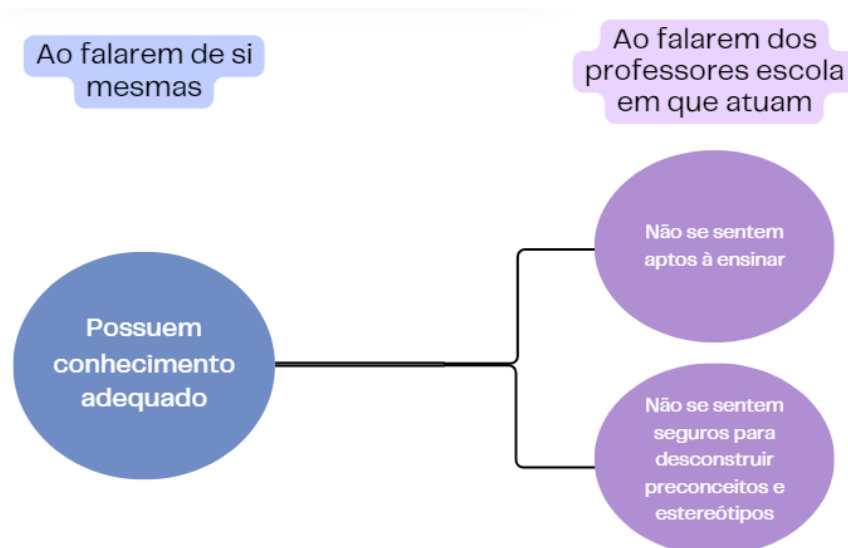
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Essa zona muda evidencia a ausência de formação adequada assim como demonstrado por Christane, Koga e Teixeira (2024, no prelo), bem como expõe a ausência do tema na educação básica, o qual é trabalhado de forma rápida e pontual, evidenciando que a educação sexual não faz parte do cotidiano das escolas, sendo, portanto, uma utopia. Furlanetto *et al.* (2018) encontrou resultados semelhantes que indicavam uma educação sexual insuficiente nos espaços escolares brasileiros. Quando acontece isso se dá em atividades pontuais que não fazem parte de uma prática escolar contínua, por vezes, realizadas por profissionais externos a escola, atingindo uma pequena parcela da população escolar (Furlanetto *et al.*, 2018) pautada apenas em aspectos biológicos, higienistas e heteronormativos quando não amparadas em concepções religiosas.

Quando o tema está presente, a maioria das professoras concorda que ele fornece informações sobre a saúde sexual e a reprodução, que aborda questões de consentimento, de forma que os alunos aprendam sobre o respeito aos limites pessoais e do outro e ainda que ela visa contribuir com relacionamentos saudáveis, respeitosos e consensuais, além da redução da gravidez na adolescência e de ISTs. Em outras palavras, predominam temas que se relacionam com a abordagem biológica-higienista, mas aparecem também questões relacionadas a abordagem emancipatória, assim como evidenciado nas análises anteriores. Porém, a maioria discorda que essa educação sexual presente em suas escolas é inclusiva ou respeitosa com diferentes culturas, crenças e religiões. Novamente chama-se a atenção para os apagamentos, para aqueles/aquelas que são excluídos, corpos negros, gordos, LGBTQIAPN+, dentre outros. Apagamentos esses que refletem em grande medida a exclusão dos termos orientação sexual e gênero do Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2014) e da BNCC (Brasil, 2017). Apagamentos e exclusões que contribuem para o aumento de condutas de violência e discriminação dentro e fora das escolas.

As professoras ainda se dividem de maneira equânime ao concordar e discordar que as discussões abrangerem as diversidades, identidades de gênero e orientações sexuais e que ela se limita apenas a biologia e anatomia. Destaca-se nessa questão o fato de talvez muitos professores não abordarem a sexualidade como uma construção social e histórica, incluindo discussões sobre papéis e identidades de gênero, assim como evidenciado na pesquisa de Furlanetto *et al.* (2018). Viu-se, a partir das RS dessas professoras, a presença de um descompasso, um distanciamento entre aquilo que eles dizem sobre si mesmas e o que realmente praticam na escola, como pode ser observado no esquema 1:

Esquema 1- Zona muda



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Esse descompasso ou contradição que se denomina como zona muda, também poderia ser chamada de uma zona de apagamento de tudo aquilo que não compõem a visão biológica, higienista, heteronormativa e conservadora que parece predominar em nas escolas. Vale questionar: Qual é o impacto desses apagamentos na vida dos alunos, crianças e adolescentes? Quais as relações de poder existentes na escola e no ensino de ciências que são responsáveis por esses apagamentos? Porque em pleno século XXI ainda temos uma educação sexual que remonta ao século passado? Em que sentido a formação de professores inicial e continuada tem contribuído com a mudança desse cenário?

Na medida em que se aproxima a conclusão deste texto faltam respostas para todos os questionamentos, os quais se constituem como encaminhamento de pesquisas futuras.

4.0 Considerações finais

Nesta pesquisa, assumimos o propósito de investigar as representações sociais de professores da educação básica acerca da educação sexual. Assim, tratamos de um tema social que tem sua complexidade na educação básica, retomado com força no âmbito político atual, trazendo implicações não só para as escolas, mas para a sociedade como um todo.

A análise dos dados, os quais derivaram da aplicação de questionário para 66 professores da educação básica dos estados Paraná e Santa Catarina, evidenciou que a maioria dos participantes foram professoras/mulheres, na faixa etária maior que 31 anos, que atuam na disciplina de ciências e biologia e que estão no meio da sua carreira.

Ao representarem a educação sexual elas evidenciam em especial, conhecimentos que se estruturam uma abordagem biológico-higienista, seguida da abordagem emancipatória e moral-tradicional, as quais são menos presentes. Elas ainda têm atitudes positivas em relação ao tema e imagens que corroboram as abordagens acima.

Ao tratar das características e da frequência do tema nas escolas evidenciou-se a presença de uma zona muda nas RS, uma vez que ao falarem de si as professoras tentam se adequar aquilo que é o correto ou o esperado, afirmando que possuem conhecimentos mesmo sem ter formação. Quando falam das escolas em que atuam elas se contradizem afirmando que os professores não estão aptos para trabalhar com a temática e que eles não se sentem seguros para desconstruir preconceitos e estereótipos.

De tal modo, tanto na educação básica quanto no curso de licenciatura, e agora a construção desta pesquisa reafirmam que a educação sexual ainda não se constitui como uma realidade, mas sim como uma utopia. É preciso ampliar as discussões acerca da sexualidade

para além do caráter biológico, higienista e reprodutivo, oferecendo condições para que crianças e adolescentes conheçam e assumam o seu próprio corpo e a sua sexualidade com uma visão positiva dela, livre do medo, de preconceitos, sem culpa, vergonha ou tabus. O avanço nessa temática não deve ser apenas de forma pragmática (ações nas escolas), mas também em termos regimentais (leis e documentos) e teóricos (pesquisas e estudo). A urgência disso está em vivermos em um país que tem índices alarmantes de feminicídio e de homicídios da comunidade LGBTQIAPN+.

O avanço na temática é perpassado pela formação de professores. De tal modo, é urgente a inserção de disciplinas nos cursos de licenciatura que problematizem e discutam as diferentes identidades de gênero, sexuais, étnico-raciais e binômios como reprodução *versus* afetividade, relação sexual *versus* prática sexual, papel da mulher *versus* papel do homem, além de questionar qual mulher e qual homem. O texto de Furlani (2008) apresenta essa necessidade de utilizar uma linguagem mais inclusiva, de visibilizar quem está oculto e silenciado, de perceber o dito e o não-dito a fim de garantir que a multiplicidade humana possa ser vista e vivida, além de desconstruir normas e padrões que são perpetuados a partir de discursos e representações.

Só, por meio de uma educação crítica e emancipatória, teremos uma sociedade que inclui, acolhe e respeita a partir dos princípios da dignidade humana, da liberdade e da igualdade, que reconhece e questiona as diferenças, e enfrenta o preconceito, a discriminação e a violência.

5.0 Referências

ALMEIDA, K. D. de; LUZ, N. S. da. Educação Sexual e Ensino Médio Técnico: Abordagens da educação sexual no ensino médio técnico. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179- 510X.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ALTMANN, H. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.175-200, jan./abr. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BESERRA, E. P.; TORRES, C. A.; PINHEIRO, P. N. C.; ALVES, M. D. S.; BARROSO, M. G. T. Pedagogia freireana como método de prevenção de doenças. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 1, p. 1563-1570, 2011.

BORTOLINI, Alexandre. **É pra falar de Gênero Sim**: Fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. [s.n.] Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação (MEC), Distrito Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL¹. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Ministério da Educação (MEC), Distrito Federal, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

BRASIL². **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Ministério da

Educação (MEC), Distrito Federal, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Ministério da Educação (MEC), Distrito Federal, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. Ministério da Educação (MEC), Distrito Federal, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2017/DF**. Ministério da Educação (MEC), Distrito Federal, 15 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/%20rg%C3%A3os-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>.

BRASIL¹. **Parecer CNE/CP nº 15/2018/DF**. Ministério da Educação (MEC), Distrito Federal, 04 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/%20rg%C3%A3os-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>.

BRASIL². **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Ministério da Educação (MEC), Distrito Federal, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no brasil apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018.

COUTINHO, M. M. T. As Representações sociais que professores apresentam acerca do que avaliam ser as representações sociais de sexualidade de alunos do ensino fundamental de escolas públicas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2004.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. Como Inquirir: os questionários. In: **O inquérito: Teoria ~ prática**, ed. Celta, p. 115-175, 1993.

GOMES, C. M. Vivência em Grupo: Sexualidade, Gênero, Adolescência e Espaço Escolar. **Revista de Atenção Primária à Saúde**, v. 16, n. 1, p. 103-111, jan./mar. 2013.

FERNANDES, F.; LORENZETTI, L. A educação para sexualidade e seus aspectos científicos e socioculturais: uma abordagem nos anos iniciais. **Revista Investigações em Ensino de Ciências (ienci)**, v. 26 (2), p. 254 - 270, ago. 2021.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a História da Educação Sexual no Brasil: Ponto de Partida para Construção de um Novo Rumo. **Nuances**, v. 4, p. 123-133, 1998.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Ed. Artmed, e. 3, p. 405, 2009.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens - A Educação Sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 111-131.

mai./ago. 2008.

FURLANI, J. **Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: Sexualidade. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação.** Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade. Curitiba: SEED. 2009, p. 37-48.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FURLANETTO, M. F.; LAUERMANN, F.; BATISTA, C. B.; MARIN, A. H. Educação sexual em escolas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Caderno de pesquisa**, v.48, n.168, p. 550-571, abr./jun. 2018.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Revista Holos**, ano. 29, vol. 5, out. 2013.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida.** Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** Ed. Atlas, São Paulo, e. 5, p. 311, 2003.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200009>.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Revista Brasileira De Psicologia e Educação**, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MALDONADO, K. K. Á.; SUDÉRIO, F. B. Metodologias de intervenção pedagógica no ensino de temáticas sobre sexualidade no Ensino Médio. **REnCiMa - Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-24, jul./set. 2021.

MARÇAL, V.; MIRANDA, J. C. Desenvolvimento do jogo didático “perfil - educação sexual” como ferramenta integrada ao ensino na educação básica. **Arquivos do Mudi**, v. 25, n. 2, p. 27-48, 2021.

MARKOVÁ, The Making of the Theory of Social Representations. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 358-375, jan.-mar. 2017.

MARTINS, M. J. Falemos de Gênero pelo bem de nossas meninas. **Revista X**, v. 15, n. 4, p. 79-84, 2020.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. Representação social e educação: Características das produções brasileiras nos últimos congressos de educação e de representação social. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPeL, v. 22, p. 173-199, jan./jun. 2004.

MENIN, M. S. de S. Representação social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 43-52, jan.-abr. 2006.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. DE LIMA, C. M. A Teoria das Representações Sociais nos Estudos sobre Representações de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549-576, mai./ago. 2009.

MICHIELIN, C. A.; FRAGA, A. A Educação Sexual uma Perspectiva de Tema Transversal Dentro da Geografia Escolar. **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Políticas, Linguagens e Trajetórias**. Universidade Estadual de Campinas, p. 627-637, jun.-jul. 2019.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sônia Fuhrmann, Ed. Vozes, e..2, Petrópolis, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, p. 182, 2007.

PAREDES, E. C. **Ser professor**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

QUIRINO, G. da S.; ROCHA, J. B. T. Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 677-694, 2013.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Ed UERJ, Rio de Janeiro, p. 110, 1998.

SHIMAMOTO, D. F. **As Representações sociais dos professores sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de ciências naturais**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

SILVA, D. M. Eixo 5 - Educação, Corpo, Sexualidade, Gênero: Gênero e Orientação Sexual na Base Nacional Comum Curricular. **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 5, p. 1-17, set. 2020.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Base Nacional Comum Curricular e Diversidade Sexual e de Gênero – (Des)Caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

SILVA, J. C.; MARASCHIN, A. de A.; FUNARI, C. A.; MELLO, E. M. B.; JUNQUEIRA, S. M. da S. Gênero e Sexualidade na BNCC: Uma Análise sob a Perspectiva Freireana. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p.152-176, jul./dez. 2020.

SILVA, R. C. P.; MEGID NETO, J. “Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas”. **Ciência e Educação**, vol. 12, n. 2, 2006.

SILVA, K. F. Pedagogia da sexualidade: o papel do professor. **Tese (Monografia - Graduação em Pedagogia)**, Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa-PB. p. 1-35, nov. 2016.

SANTOS, I. A.; RUBIO, J. A. S. A Orientação Sexual nos anos iniciais do Ensino

Fundamental: Possibilidades e Desafios. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, 2013.

SFAIR, S. C.; BITTAR, M.; LOPES, R. E. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.24, n.2, p.620-632, 2015.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 7-22. jan./jul. 2000.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017.

ZANATTA, L. F.; DE MORAES, S. P.; DE FREITAS, M. J. D.; BRÊTAS, J. R. S. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 443-458, abr./jun. 2016.

Apêndices

a) **Parecer Comitê de Ética:** N° 6.794.919.

b) **Questionário**

Modelo digital que foi compartilhado via redes sociais:

<https://forms.gle/TXzXvcveQ3obFmj27>

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdl9SYaOcZINSKjNlms2Iy-a4w4vwGf7FT0YcRvK4nN2eFQ0g/viewform?usp=sharing>

Modelo físico que foi impresso

1. Idade:

() Entre 18 e 30 anos

() Entre 31 e 45 anos

() Acima de 46 anos

2. Você se identifica com qual gênero:

() feminino

() masculino

() Outro:

3. Estado em que reside:

() Paraná

() Santa Catarina

() Outro:

4. Qual foi a sua formação inicial?

5. Formação profissional:

() Especialização

() PDE

() Mestrado

() Doutorado

() Não tenho

6. Em qual segmento da educação básica atua?

() Educação Infantil

() Séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)

() Séries finais do ensino fundamental (6º ano 9º ano)

() Ensino médio

() Outro:

7. Há quanto tempo ministra aulas:

() 0 a 5 anos

() 6 a 15 anos

() Mais de 16 anos.

8. Como você considera seu nível de conhecimento acerca da educação sexual:

() Excelente

() Adequado

() Regular

() Insuficiente

9. Você já participou de formações tendo como tema a educação sexual?

() Sim

() Não

10. Com que frequência você trabalha essa temática com seus alunos?

() Sempre

() Esporadicamente

() Nunca ou quase nunca

() Já trabalhei e não trabalho mais.

11. Caso a sua resposta na questão anterior tenha sido afirmativa quais conteúdos você já trabalhou?

12. Aponte as principais dificuldades enfrentadas para trabalhar com a temática.

13. Para você **EDUCAÇÃO SEXUAL É...** Escreva abaixo as 5 primeiras palavras que vem a sua cabeça.

14. Considerando a sua resposta na questão anterior, organize as palavras de acordo com a ordem de importância, sendo 1 a MAIS importante e 5 a MENOS importante.

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

5º _____

15. Justifique em, no mínimo, 5 linhas a palavra escolhida em primeiro lugar.

16. Ao que você compara educação sexual:

17. Sobre **A EDUCAÇÃO SEXUAL PRATICADA EM SUA ESCOLA** em cada afirmação abaixo responda com uma das alternativas:

1. Concordo plenamente; 2. Concordo; 3. Discordo; 4. Discordo totalmente.

- ① ② ③ ④ Acontece em todos os níveis de ensino, educação infantil ao ensino superior;
- ① ② ③ ④ Deveria ser obrigatória no currículo escolar da educação básica;
- ① ② ③ ④ Os professores estão aptos para ensinar sobre a temática;
- ① ② ③ ④ Os professores se sentem seguros para desconstruir preconceitos e estereótipos;
- ① ② ③ ④ Os recursos disponíveis são adequados;
- ① ② ③ ④ Os alunos têm abertura para falar sobre o tema;
- ① ② ③ ④ É fundamental para fornecer informações sobre saúde sexual e reprodutiva;
- ① ② ③ ④ As discussões abrangem a diversidade de identidades de gênero;
- ① ② ③ ④ Desempenha um papel importante na promoção de relacionamentos saudáveis, respeitosos e consensuais;
- ① ② ③ ④ Contribui para a redução da gravidez na adolescência e da incidência de infecção por ISTs;
- ① ② ③ ④ É inclusiva e sensível às diferentes culturas, religiões e crenças dos alunos e professores;
- ① ② ③ ④ Aborda questões de consentimento, capacitando os alunos para o respeito os limites pessoais e do outro;
- ① ② ③ ④ Se limita apenas à biologia e anatomia, não inclui aspectos emocionais, sociais e éticos da sexualidade humana.
- ① ② ③ ④ Não aborda aspectos relacionados a comunidade LGBTQIA+